PÄDAGOGISCHE REVUE: CENTRALORGAN FÜR WISSENSCHAFT, GESCHICHTE U...





Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung.

Herausgegeben

von

Dr. Mager,

Director des Großherzogl. Sächsischen Realgymnasiums zu Eisenach;

in Verbindung mit

C. G. Scheibert,

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

W. Langbein und A. Kuhr,

Lehrern an derselben Schule.

Siebenundzwanzigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1851.

Inhalt des siebenundzwanzigsten Bandes.

Seite.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

II.

III.

V.

IX.

E. Vermischte Schriften.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Statt des Vorworts.

Wir haben versprochen uns darüber zu äußern, weßhalb und mit welchen Erwartungen wir die Pädagogische Revue in die zweite Hälfte des Jahrhunderts hinüber führen wollen. Seitdem ist eine Provocation auf unser Programm erschienen, die wir annehmen müssen. Wir setzen unseren Bescheid auf diesen Platz, weil er allenfalls auch die Antwort auf obige Frage enthält.

Die „Pädagogische Monatsschrift, herausgegeben von F. Löw" bringt in ihrem Septemberheft 1850, Seite 706—713, folgenden Artikel von Fr. Körner:

„Gegen die Denunciation der preußischen Schulen durch die Pädagogische Revue."

Nachdem die Partei der Neuen Preuß. Zeitung Adressen angefertigt hat, in denen sie Säuberung des Lehrerstandes von allen demokratischen Elementen verlangte, kann es nicht überraschen, daß diese Partei mit einer Denunciation des gesammten Schulwesens hervortritt. Sie hat hierzu verschiedene Gründe: einmal ist ihr die Volksbildung ein gefährliches Treiben, und Aufklärung heißt in ihrer Sprache so viel, als revolutionäre Gesinnung; das andere Mal weiß die Reaction recht wohl, daß sie ohne Boden ist, wenn sie außer den Beamten und der Kirche nicht auch die Schule unter ihrer Oberbotmäßigkeit hat, um die Jugend nach dem Muster der russischen Militärschulen zu erziehen. Daß die Reaction mit einer Denunciation des Schulwesens hervortreten werde, um die Regierung einzuschüchtern, kann uns, wie gesagt, nicht überraschen, wohl aber muß es uns auffallen, daß die Pädagogische Revue in ihrem dießjährigen Julihefte sich dazu hergegeben hat, den Schmutz jener Denunciation in ihre Spalten aufzunehmen.

Es ist daher eine Ehrensache der pädagogischen Journalistik, jener Denunciation die Larve abzureißen, ihr die Giftzähne abzubrechen oder ihr das eigene Schweifende zum Hineinbeißen hinzuhalten. Zu bedauern ist es sehr, daß die Denunciation von einem Manne herrührt, gegen dessen sinnlose Angriffe kaum Etwas entgegnet werden kann, ohne daß man Gefahr läuft, sich mit dem Angreifer zugleich lächerlich zu machen. Der Denunciant ist der Privatdocent an der Halleschen Universität, Dr. Allihn, welcher das Unglück gehabt hat, daß sein auf eigene Kosten gedrucktes Schriftlein: „Die Grundübel der wissenschaftlichen und sittlichen Bildung in den gelehrten Anstalten des preußischen Staates" keine Beachtung fand, da man es kaum anzeigte, und verwandte Parteigenossen erklärten, sein Buch sei ein verfehltes. Ob die preußischen Kammern, deren „einsichtigen Mitgliedern" der Verf. seine Schrift vorgelegt hat, sich genöthigt sehen werden, auf das Geschwätz eines Unberufenen und Unerfahrenen irgendwie Rücksicht zu nehmen, muß abgewartet werden. Wohl hätte sich der Privatdocent Dr. Allihn aus dem Stillschweigen über seine Anklage die gute Lehre ziehen können, daß seine Denunciation zu übertrieben ist, als daß sie in der Litteratur irgendwie eine Wirkung hervorbringen könne; statt dessen hat er sie in nuce in der Pädag. Revue nebst einigen Lamentationen über die geringe Beachtung seines philosophischen Hokuspokus wiederholt und zu rechtfertigen gesucht. Es ist dieß schon lächerlich, daß der Verf. sich gegen Angriffe der rein wissenschaftlichen Journale nur hinter dem Pfahlwerk eines pädagogischen Journals, in welches sein Streit gegen Erdmann gar nicht gehört, vertheidigen und seines Machwerks eigner Lobhudler sein muß.

Ehe wir auf die Denunciation selbst eingehen, müssen wir noch einen Augenblick bei der Persönlichkeit des Denuncianten stehen bleiben, da diese charakteristisch ist für den Ankläger. Wir finden in dem genannten Aufsatze der Revue jene Kraft- und Saftwörter, wie sie der parfümirte und mit Glacehandschuhen versehene Pöbel der Neuen preußischen Zeitung im Munde zu führen pflegt. Dr. Allihn ist Herbartianer und möchte Hegelsche Philosophie mit Stumpf und Stiel ausrotten, denn „es erscheint ihm als dringende Pflicht, das immer noch in starken Verblendungen (eine treffliche Sprachbereicherung!) begriffene Publicum vor ferneren Täuschungen zu warnen und den Anmaßungen des centralen und radicalen Hegelianismus fest entgegen zu treten, welche in Folge höchst auffallender Protectionen (hört! hört!) in Preußen sich lebhaft wieder zu regen begannen." Der ehrenwerthe Verf. ist nämlich darüber erbittert, daß Rosenkranz ins Ministerium berufen war, und bemerkt es gewiß mit Schmerz, daß er selbst an hiesiger Universität nicht soviel Einer zu Zuhörern bekommt, als die Hegelianer Erdmann, Schaller, Hinrichs, Weißenborn Zehner und Hunderte haben. Dieß ist allerdings ein schlagender Beweis der Verworfenheit unserer Jugend, daß nur 2—3 Studenten das Wort der Wahrheit hören — und dafür wohl gar noch Freitisch haben wollen. Aber was hat denn die Pädagogische Revue mit der Noth eines Privatdocenten zu thun, der Zuhörer pressen und einem Ministerium Stahl-Gerlach pränumerando sich empfehlen will!

„Die preußischen Errungenschaftsminister", fährt der Eiferer gegen die „schmachvollen Märzereignisse" fort, „fanden es in ihrem Interesse, die fleißigen Vorkämpfer der Revolution (d. h. die Hegelianer) als Männer des Fortschritts und der Freiheit mit holdseligem Lächeln für die vielen Mühen und Trübsale zu belohnen, welche unter dem verhaßten Ministerio Eichhorn ihnen widerfahren waren, und genehmigten es gern, als Männer des Rechts und der Aufklärung dafür gepriesen zu werden. Man konnte das ihnen nicht stark verdenken, da sie mit politischer Unsicherheit geistige Impotenz verbanden." Welche Bevorzugung die Hegelsche Schule vom Ministerium

Schwerin-Camphausen erfahren habe, ist ein Geheimniß des Privatdocenten Allihn, der auch weiter nichts anzuführen weiß, als daß Rosenkranz Geheimrath erster Classe geworden ist und in der Vorrede seiner Pädagogik die Revolution als den Anfang „eines wahren Vernunftstaates“ begrüßt hat. Das sind die Verbrechen der Hegelianer, das sind die Verbrechen des Märzministeriums! Und dieß hat die Pädagogische Revue ohne Protest, ohne Berichtigung, ohne ein Wort zum Schutz der so schmachvoll verläumdeten Ehrenmänner der preußischen Nation drucken lassen!

Wenn Rosenkranz, der bekanntlich in der Kammer meist mit der Rechten oder dem Centrum stimmte, sich darüber freuet, daß „Preußen, im Verein mit Deutschland, zum freisittlichen, wahren Vernunftstaate auferstehen werde“, so ruft der Hallesche Privatdocent aus: „man könne kaum seinen Augen trauen, so starke Verblendung und noch ärgere Anmaßung vereinigt zu finden“. Ja, der Verf. fühlt sich zu „dem Versuche provocirt, an einem eclatanten Beispiele die beklagenswerthen Irrwege der Staatsmänner, welche Rosenkranz nach Berlin beriefen, und die tiefen Schäden des Unterrichtswesens nachzuweisen“, welche einzig und allein die Hegelsche Schule veranlaßt habe.

Der Verf. hat entdeckt, daß in den 25,605 öffentlichen Lehranstalten Preußens „die Anarchie in den Gemüthern tiefe Wurzeln gefaßt hat und für wahre Bildung wenig geleistet ist“. Der Grund liegt darin, daß sich „die Hegelsche Schule über ganz Preußen ausgedehnt hat“. Hegelsche Schule ist dem Verfasser gleich bedeutend mit Atheismus, Pantheismus, Radicalismus, Republik, Communismus und was es sonst noch für Popanze gibt. Nun werden sich die preußischen Lehrer gewiß verwundert ansehen, wie sie zu der Ehre kommen, sammt und sonders mit den Hegelianern in einen Topf geworfen zu werden. Es werden die Lehrer überrascht sein, die sich entweder um jene Philosophie gar nicht gekümmert oder sie wohl gar bekämpft haben; noch mehr werden die erstaunen, welche wissen, daß die Hegelsche Philosophie in Rußland gepflegt und gefördert wird, daß es ihr in Preußen oft zum Vorwurfe gemacht wurde, sie sei Hofphilosophie und Doctrin des Absolutismus. Wir Lehrer allesammt werden Beweise fordern für die Behauptung des hegelianerfressenden Privatdocenten; aber der Ankläger wird uns zumuthen, seine Schrift für 3/4 Thlr. zu kaufen, um dort seine Beweise zu finden, und wird uns nicht aus Hegel selbst Beweise vorlegen, sondern Aussprüche Anderer, die gegen Hegel geeifert und ihren Tadel zu Anklagen formulirt haben. Dieß ist also ein Beweis gegen die Staatsgefährlichkeit der Hegelschen Schule, dieß soll „eclatant“ nachweisen, daß an der sittlichen und wissenschaftlichen Verschlechterung des preußischen Schulwesens einzig und allein die Hegelsche Schule Schuld ist. So steht es gedruckt in der Pädagogischen Revue, und die Lehrer haben nur die Wahl, der Autorität der Revue blindlings zu glauben oder über die tollgewordene Denunciation des Herbartianers laut aufzulachen.

Der Herbartianer hat weiter entdeckt, daß „die Wurzeln der Revolution nachzuweisen sind in der von Rosenkranz zum Systeme erhobenen Pädagogik“. Hört es, ihr Schulmänner und schaudert! Hört es, ihr Polizeibeamte und Staatsanwalte, und confiscirt jenes System, werft den Uranstifter der Revolution ins Gefängniß, wo sein wird Heulen und Zähnklappen! Schlagt aber auch das Bild des todten Ministers Altenstein an den Galgen, denn dieser hat „durch seine betreffenden Maßregeln“ jene Revolution gepflegt und groß gezogen, ja selbst Eichhorn ist nicht ohne Schuld, da er nicht mit Galgen und Schwert gegen die Hegelianer wüthete.

Wie nun Rosenkranz' Pädagogik mit der sittlichen Verderbniß der 25,605 Schulen zusammenhängt, ist freilich nicht gesagt, indeß sehen jedenfalls „die Unverbesserlichen“

nur den Zusammenhang nicht. Kurz und gut, der Verf. weiß, daß „die Nebelei und Schwebelei der Hegelschen Philosophie, welche das Uebergewicht der Bildung behauptet, die fortdauernde Quelle der traurigsten Verirrungen, daß sie tief verderblich sei". Statt eines Beweises, daß die Verbreitung der Hegelschen Philosophie an den 300 höheren Bildungsanstalten wirklich Thatsache sei, versichert unser Privatdocent in naiver Dreistigkeit: „das Factische liegt klar zu Tage, daß es überflüssig scheint, darüber noch viel Worte zu verlieren". Es herrscht nämlich an den gelehrten Anstalten „ein tiefverdorbener Gedankenkreis und auffallende Abnahme des Interesses an wissenschaftlichen Studien". Wenn man die Tüchtigkeit der Schulen nach der Verbreitung der Herbartschen Philosophie messen will, dann steht es allerdings schlecht. Aber wie will der Privatdocent Dr. Allihn nachweisen, daß seine Philosophie die allein seligmachende sei? welche Thatsache will er anführen für eine Philosophie, die so ziemlich ignorirt wird? Daß die Hegelsche Philosophie „eine verdorbene Wissenschaft sei", folgert der Verfasser in kühnen logischen Bocksprüngen aus „Ruges Wühlereien, aus dem Treiben der freien Gemeinden, welche den Weltgeist durch eine Menge schäbiger Individuen zum Bewußtsein bringen", ja für ihn steht fest, daß „die frech ausposaunten Maximen der sittlich verrotteten Demokratie aus Hegels Rechtslehre und Geschichtsanschauung stammen". Jedenfalls hat der Verf. sich zum Grundsatz machen müssen, einem demokratischen Handwerker die Summe nicht zu bezahlen, die ein Patriot nach Allihnschem Schnitt ihm schuldet. Mir scheint wenigstens eine solche Folgerung nicht minder wahnsinnig, als die, daß Hecker, Struve, Blum, Ronge u. s. w. Hegelianer sein sollen.

Es wäre Thorheit, sich die Mühe geben zu wollen, die Hegelsche Philosophie gegen den Fanatiker Allihn zu vertheidigen, da er in jeder seiner Behauptungen nur seine mangelhafte logische und historische Bildung beweist, und der Streit über Philosophie nicht in diese Zeitschrift gehört. Zur Belustigung theile ich nur die Hauptsätze seiner Weisheit mit. „Die demoralisirenden Wirkungen der Hegelschen Philosophie sind, daß sie aus den magersten und inhaltlosesten Begriffen den Gesammtinhalt alles wahren Wissens zu erzeugen sucht und das Postulat, sich denkend zu verhalten, für hinreichend erachtet, ein Weltwissen zu erzeugen." Der Herbart'sche Denunciant hat in seiner Berserkerwuth vergessen, daß Hegel einer der gelehrtesten und Rosenkranz einer der belesensten und vielseitigsten Männer der Neuzeit ist. Es mußte aber zu dem Verderben kommen, da „das Unterrichtsministerium auch den Gymnasien mit besonderer Vorliebe das Studium der Hegelschen Werke auf das Sorgfältigste empfahl". Diese Philosophie hat „eine erschreckende Unklarheit im Denken zuwege gebracht", sie besteht in „der Verhöhnung der alten logischen Gesetze, in der Anpreisung des Abgeschmackten, im Verderben der Reinheit und idealen Unwandelbarkeit der sittlichen Begriffe". Denn „seinen eigenen Vortheil suchen, ist die Grundlage der Tugend", nach dieser Lehre beruht „der Unterschied des Guten und Bösen bloß auf Einbildung", daher „schwindende Ehrerbietung vor dem, was dem Menschen sonst würdig und heilig war und Förderung von allerhand Schwärmerei".

Daß es bei einem Manne, wie Dr. Allihn, nicht an Klatschgeschichten nach dem Zuschnitt des Zuschauers der Neuen preußischen Zeitung fehlt, versteht sich von selbst, aber daß er des todten Gans und Schleiermacher nicht schont, verräth Mangel an Pietät. Schleiermachers „charakteristisches" Verbrechen besteht nämlich darin, daß er, wie man in seinem Nachlaß gefunden hat, das „broschirte Exemplar der Herbartschen Metaphysik nicht aufgeschnitten und die in Halbfranz gebundene Psychologie sichtlich sehr wenig gebraucht hat". Pfui! pfui! über solche Klätscherei! Pfui! um dieser bibliothekarischen Bemerkung wegen fortzufahren: „Natürlich waren Herbarts Schriften

dem an den modernen Hohlheiten und Schwärmereien leider zu viel betheiligten Philosophen (Schleiermacher) und dem mit den exacten Wissenschaften zu wenig betrauten Theologen nicht sehr genießbar". Wehe! wehe! die Pädagogische Revue hat diese Schändung des Namens „Schleiermacher" ohne Protest aufgenommen, sie hat ihn ruhig mit dem Geifer eines Fanatikers beschmutzen lassen! Hat denn die Revue keinen Respect vor den Epoche machenden Männern deutscher Cultur? Hat sie zur Fahne der rothen Reaction geschworen?

Als Beweis, daß „das unendliche Revolutionsprincip in der Hegelschen Geschichtsanschauung liegt, daß es keine Uebertreibung ist", wenn der Verf. behauptet, „jene Philosophie habe ganze Schaaren Unzufriedener und Rebellen im Lande gebildet", führt der Verf. nicht etwa Stellen der Hegelianer an, sondern Aussprüche zweier obscuren Schriftsteller über Hegel und natürlich seine eigene Schrift. Das soll ein Beweis sein für so maßlose Denunciation, und dieß hat die Pädagogische Revue aufgenommen, ohne zu bedenken, welchen Bannfluch sie damit auf Hunderte von Lehrern und Schulen schleudert, daß sie deren Ehre öffentlich preisgibt!

Man sollte nun erwarten, daß der Verf. an der Rosenkranzischen Pädagogik alle ihr vorgeworfenen Verbrechen nachweise; statt dessen gibt er nur einen dürren Auszug von 2 Seiten, aus der Systematik, wie sie Rosenkranz aufgestellt hat, um selbstgefällig zu schließen: „Doch genug von diesen Proben absoluter Wisserei. Wen nach mehr gelüstet, dem gibt das Buch neben manchen dazwischen gestreuten guten (Herbartschen) Gedanken an großen Geschmacklosigkeiten eine reiche Ausbeute. Es ist für Deutschland, und ganz besonders für Preußen hohe Zeit, daß dergleichen Unsinn und wissenschaftliche Bizarrerie, wovon Rosenkranz' Pädagogik strotzt, mit gebührender Verachtung zurückgewiesen werde." Dieß ist Anklage, Beweis und Urtheil in Einem Satze.

Man sieht aus dem Mitgetheilten, daß ein Mann wie Dr. Allihn durchaus unzurechnungsfähig ist, denn sonst würde er die Schulen und Rosenkranz nicht in eine Brühe geworfen und ihnen so viele schändliche, verbrecherische Dinge nachgesagt haben, ohne den Versuch zu machen, seine Anklagen zu beweisen aus den Worten und Thaten der Angeklagten. Ein Ehrenmann wenigstens würde anders verfahren. Da aber Dr. Allihn auf so schnöde Weise die Ehre von Hunderten, die er nicht einmal dem Namen nach kennt, antastet, sie als Rebellen an den Pranger stellt, den Staat zu ihrer Verfolgung auffordert, so muß ihm jeder rechtlich Denkende Humanität und Rechtsgefühl absprechen, ohne diese ist aber ein Principienstreit nicht zu führen. Ein Mann, welcher Anderer Ehre und guten Namen öffentlich und ohne Documente angreift, ist ein Verleumder; wer Andere großer Verbrechen beschuldigt, ohne sie beweisen zu können, ist ein ehrloser Denunciant und gehört aufs Zucht- oder Irrenhaus.

Nachdem es der Verf. sich so leicht gemacht hat mit Rosenkranz, verwendet er die letzten 13 Seiten auf eine Entgegnung gegen die Kritik des Prof. Erdmann, in welcher dieser die Unwissenschaftlichkeit des Allihnschen Buches nachwies. Diese Gelehrtenzänkerei gehört gar nicht in die Revue und ist ein eben so leeres, anmaßendes Geschwätz, wie die ersten 17 Seiten des Allihnschen Aufsatzes. Unter andern nimmt Dr. Allihn es seinem Recensenten sehr übel, daß dieser über die Allihnsche Behauptung, die Badenschen Rebellen wären eine Schaar Hegelianer gewesen, lacht, und meint, Allihn sei noch sehr gemäßigt, weil er die Cholera und Kartoffelkrankheit nicht auch als Resultat der Hegelschen Philosophie denuncirt hat. Armer Dr. Allihn, der nicht merkt, wie ihn diese Persiflage des Prof. Erdmann elendiglich vernichtet!

Schließlich theile ich noch als Curiosum eine Stelle aus der Anmerkung S. 41 mit: Nach Beschwörung der Verfassung sagte der Präsident der ersten Kammer zum

König: Selten begegnet in der Geschichte freie Entschließung dem würdigen, **naturnothwendigen** Streben nach dem Maß der Freiheit, welches, während es den Menschen erhebt, ihn in Gesetz und Ordnung die wahre Freiheit kennen lehrt. Der Glanz der Krone ist nie strahlender, als wenn sie, frei auch von dem Scheine des Zwanges, die höhere Nothwendigkeit erkennend, nur der **Gewalt** des Geistes folgt. — Hierzu bemerkt der Verf.: „Wie traurig muß es in gewissen höheren Kreisen um eine feinere wissenschaftliche Bildung stehen, wenn der Präsident der ersten Kammer es wagt, solchen bombastischen Unsinn auszusprechen! Wenn sich irgendwo in eclatanter Weise der Mangel einer guten Schule und Zucht im Denken und dafür der Einfluß einer in ethischen Fragen rohen wissenschaftlichen Bildung zeigt, so zeigt es sich hier bei v. Auerswald."

Daß mit solcher Tollheit des Denkens nicht zu rechten ist, wird jeder Leser einsehen; auch war es nicht meine Absicht, mit dem Herbartianer mich herumzustreiten, sondern ein Wort an die Pädagogische Revue zu richten. Diese, seit früher Zeit Verfechterin der Selbständigkeit und Ehre des Schulwesens, hat sich hergegeben zum Organ einer maßlosen Beschimpfung, sie hat ohne Gegenbemerkung und Einwendung allen Unrath einer krankhaften Eitelkeit und eines politischen Fanatismus in ihre Spalten aufgenommen und ist damit die Anklägerin des gesammten preußischen Schulwesens geworden, da man sie für einverstanden halten muß mit dem, was Dr. Allihn den Schulen vorwirft, weil sie sich nicht dagegen verwahrt.

Ich habe zu viel Achtung vor der Ehrenhaftigkeit und der wissenschaftlichen Tüchtigkeit der Herausgeber der Revue, als daß ich mich nicht für berechtigt erachten sollte, sie im Namen meiner schmachvoll gelästerten Collegen aufzufordern, sich öffentlich auszusprechen, inwieweit sie die Denunciationen des Dr. Allihn vertreten wollen. Dr. Allihn ist die Beweise schuldig geblieben, wohlan, so mag die Pädagogische Revue eintreten, sie mag das, was sie unter ihrem Namen, unter ihrer Verantwortlichkeit und ihrem stillschweigenden Einverständniß hat drucken lassen, mit klaren, schlagenden Beweisen belegen, oder mag die Verwahrung einlegen, die man sofort bei der Aufnahme des Allihnschen Schmähartikels erwarten konnte. Die Revue mag nachweisen, daß die Hegelsche Philosophie wirklich in dem Maße an den gelehrten Schulen verbreitet ist, um sie allesammt vergiften zu können; sie mag nachweisen, daß Hegel Rebellenhäuptling ist, daß Männer wie Rosenkranz, Erdmann, Hinrichs, Watke, Hotho, Henning, Gans, Matthias, Marheinecke, Bauer, Zeller, Schwegler, Strauß u. s. w., natürlich auch die Schellingianer und Fichtianer die Revolution vorbereitet, Unsittlichkeit gelehrt, Heuchelei gefördert, Verdummung und Unwissenschaftlichkeit gewollt, Atheismus gepredigt, die Unterschiede zwischen Gut und Böse, Schön und Häßlich geleugnet, „Schlechtigkeit, Gemeinheit und Verwerflichkeit der Gesinnung" erzeugt, „jede Schlechtigkeit auf den Thron gesetzt", „Rebellen gebildet", „den Eigennutz zur Tugend gemacht", die Religiosität gestört haben u. s. w., wie es die Revue behaupten läßt.

Die Pädagogische Revue mag dieß ganze Sündenregister durch Beweisstellen und Thatsachen belegen, sie mag an den Lehrplänen und an den Lehrbüchern, an dem Examenreglement nachweisen, inwieweit der wissenschaftliche Sinn verschlechtert wird und inwieweit dieß die Hegelsche Philosophie verschuldet hat; sie mag endlich statistisch darlegen, inwiefern „die Gedankenkreise und die Reinheit der sittlichen Begriffe verdorben" sind, und inwieweit „eine erschreckende Unklarheit im Denken" unter der Jugend herrscht, verschuldet durch Hegelschen Spinozismus.

Dieß Alles mag, soll und muß die Revue beweisen, denn sie hat alle diese Be-

schuldigungen den Lehrern und Schulen ins Gesicht geschleudert. Sie soll es thun, ich werfe ihr den Fehdehandschuh hin; sie detaillire die Scheußlichkeit unsers Schullebens, das Pflichtvergessene und die sittliche Verwahrlosung der Lehrer; sie thue dieß oder nehme ihre Denunciation zurück! Ich halte sie fest am Wort, sie soll dem Kampf nicht ausweichen, sie soll nicht mit geschmeidigen Redensarten antworten, sondern mit einem männlichen Ja oder Nein! Es handelt sich um Ehre und guten Namen der Lehrer wie der Schulen, und die soll Niemand ohne Grund und Recht antasten und ohne öffentlich zur Verantwortung gezogen zu werden. Ich stelle mich hier als Schildwacht vor die Ehre meiner Collegen und rufe mit vorgehaltenem Bajonet dem im Dunkel der Denunciation schleichenden Feind ein „Wer da?" und „Parole!" zu.

Nach Herrn Körners Worten sollte man meinen, die Redaction der Pädagogischen Revue habe, indem sie im Jahre 1850 den fraglichen Aufsatz des Herrn Dr. Allihn aufgenommen, ihren eigenen Antecedentien abgeschworen und sich mit Leib und Seele an die „rothe Reaction" verkauft. Wir werden also zuerst nachzuweisen haben, daß Angriffe gegen die Hegelsche Philosophie, oder noch genauer gesagt, gegen die praktische Wirksamkeit der Hegelschen Philosophie in den Schulen und durch deren Lehrer auf die Jugend des Volks keineswegs eine in der Revue unerhörte, noch nie dagewesene Erscheinung sind. Dieß zu beweisen wird uns aber so leicht, daß wir nur in Verlegenheit sind, gerade die bezeichnendsten Stellen aus den früheren Bänden herauszufinden. Wir könnten vielleicht aus jedem Jahrgange ein ganz artiges Sortiment zusammensuchen, ziehen es indeß vor, dieß nicht zu thun, sondern den so gewonnenen Raum zu benutzen, um einige Streiflichter, die früher auf Spinoza und Schleiermacher gefallen sind, noch einmal aufzufrischen.

Man liest Bd. XVIII, S. 74: „„Wenn ich jetzt, als siebenunddreißigjähriger Mann, von Zeit zu Zeit einen Band von Hegel öffne, um irgend Etwas nachzuschlagen, und dabei auf solche Stellen stoße, wie folgende:

Rechtsphilosophie § 337: „Es ist zu einer Zeit der Gegensatz von Moral und Politik, und die Forderung, daß die zweite der ersteren gemäß sei, viel besprochen worden. Hierher gehört nur darüber zu bemerken, daß das Wohl eines Staates eine ganz andere Berechtigung hat, als das Wohl des Einzelnen, und die sittliche Substanz, der Staat, ihr Dasein, das ist ihr Recht unmittelbar in einer nicht abstracten, sondern in concreter Existenz hat, und daß nur diese concrete Existenz, nicht einer der vielen für moralische Gebote gehaltenen allgemeinen Gedanken, Princip ihres Handelns und Benehmens sein kann. Die Ansicht von dem vermeintlichen Unrechte, das die Politik immer in diesem vermeintlichen Gegensatze haben soll, beruht noch vielmehr auf der Seichtigkeit der Vorstellungen von Moralität, von der Natur des Staates und der Verhältnisse zum moralischen Gesichtspuncte."

Ibidem § 345: „Gerechtigkeit und Tugend, Unrecht, Gewalt und Laster, Talente und ihre Thaten, die kleinen und die großen Leidenschaften, Schuld und Unschuld, Herrlichkeit des individuellen und des Volkslebens, Selbständigkeit, Glück und Unglück der Staaten und der Einzelnen haben in der Sphäre der bewußten Wirklichkeit ihre bestimmte Bedeutung und Werth, und finden darin ihr Urtheil, und ihre, jedoch unvollkommene Gerechtigkeit. Die Weltgeschichte fällt außer diesen Gesichtspuncten; in ihr erhält dasjenige nothwendige Moment der Idee des Weltgeistes, welches gegenwärtig seine Stufe ist, sein absolutes Recht, und das darin lebende Volk und dessen Thaten erhalten ihre Vollführung und Glück und Ruhm."

Vorlesungen über Geschichte der Philosophie Bd. II. (1833) S. 273: „In der christlichen Welt ist überhaupt ein Ideal eines vollkommenen Menschen gäng und gäbe, das freilich nicht wohl in Menge, als die Menge eines Volkes vorhanden sein kann. Wenn wir es in Mönchen oder Quäkern oder dergleichen frommen Leuten realisirt finden, so könnte ein Haufen solcher tristen Geschöpfe kein Volk ausmachen, so wenig als Läuse für sich existiren könnten. Wenn sie ein solches constituiren sollten, so müßte diese lammsmäßige Sanftmuth, diese Eitelkeit, die sich nur mit der eigenen Person beschäftigt und diese hegt und pflegt, sich immer das Bild und Bewußtsein der eigenen Vortrefflichkeit gibt, zu Grunde gehen. Denn das Leben in und für das Allgemeine fordert nicht jene lahme und feige, sondern eine eben so energische Sanftmuth, — nicht eine Beschäftigung mit sich und seinen Sünden *, sondern mit dem Allgemeinen und was für dieses zu thun ist. Wem nur jenes schlechte" [von Hegel travestirte und verfälschte] „Ideal vorschwebt, der findet freilich die Menschen immer mit Schwäche und Verderbniß behaftet" [wovon solche Reden eben ein Beispiel sind], „und findet jenes Ideal nicht realisirt. Denn sie machen eben aus Lumpereien eine Wichtigkeit, worauf kein Vernünftiger sieht; und meinen, solche Schwachheiten und Fehler seien doch vorhanden, wenn sie sie auch übersehen. Allein es ist nicht ihre Großmuth zu schätzen; sondern vielmehr, daß sie auf das, was sie Schwachheit und Fehler nennen, sehen, ist ihr eigenes Verderben, das etwas daraus macht. Der Mensch, der sie hat, ist unmittelbar durch sich selbst davon absolvirt, insofern er sich Nichts daraus macht", —

„„wenn ich, wie gesagt, auf solche Stellen stoße, die der Dichter des Faust dem Mephistopheles hätte in den Mund legen können, und

---

* Man erinnert sich hier vielleicht an das, was dieser Tage Alfred Meißner über seinen Besuch bei H. Heine schrieb. L.

mich dann erinnere, daß mir und mit mir vielen Tausenden meiner Altersgenossen, deren Bildungsjahre in die Zeit des Altensteinschen Ministeriums fielen, auf Verantwortung des zum Schulherrn gewordenen Staates diese Abscheulichkeiten als die höchste und dazu mit aller Autorität des Staates verstärkte, vom Staate sichtbarlich begünstigte Weisheit quasi aufgenöthigt worden sind; daß diese Abscheulichkeiten fast von allen philosophischen Kathedern gelehrt wurden, und das Wahre und Heilsame, wieder durch Veranstaltung des Staatsschulregiments, nach Kräften bei Seite geschoben und unterdrückt wurde; wenn ich dann um mich schaue und nachzähle, wie viele meiner Altersgenossen durch solche officielle Brunnenvergifterei mehr oder weniger sittlich verdorben und zum Theil ganz zu Grunde gegangen sind: dann packt mich ein Zorn über die Erfindung des Teufels, welche man Staatsschulwesen nennt, daß ich Mühe habe, den Fluch über den ganzen Staat zu unterdrücken, der diese Seelenverkäuferei, diese Molochsopfer zu seinen Regalen zählt, und höchstens von Zeit zu Zeit einmal — wenn etwa ein neuer Charlatan den alten aus der Mode bringt — mit dem Gifte abwechselt. Und da wundern sich König und Minister über das, was die Frucht ihrer eigenen Thaten ist.""

Ferner: XVI, III, 69. „„Das Beamtenthum hat als Schulregiment, bald den Rationalismus, bald eine pantheistische Speculation, nun seit einigen Jahren wieder die dogmatische Ansicht der Reformationszeit zum Schiboleth machend, die Culturproduction, wie sie durch Universitäten und Schulen aller Art vollzogen wird, continuirlich in falsche Wege gedrängt und gezwängt, so daß man sich weniger über die vielen wurmstichigen und giftigen Früchte der Pädagogik des Polizeistaats als darüber zu verwundern hat, daß die so Geschulten nicht noch dümmer und noch toller geworden sind, als sie in der That sind, und daß es doch noch immer eine Anzahl von Leuten gibt, die den gesunden Menschenverstand gerettet und eine vernünftige Ansicht der Welt und des Lebens gewonnen haben.""

Ferner: ibid. 82. „„— — Wollte aber eingewendet werden, dergleichen Schilderungen ausländischer Culturzustände bewiesen für Deutschland nichts, so müßten wir erwidern, daß gleiche Ursachen gleiche Wirkungen hervorbringen, im Auslande wie im Inlande, und daß auch in Deutschland weiter nichts als noch einige Zeit dazu gehört, um alle die bösen Früchte, die das Staatsschulwesen in Frankreich, Rußland und Oesterreich bereits getragen hat, auch bei uns zur Reife zu bringen. Die Blüthen sahen wir längst, da aber die ersten, welche die Bäume Schelling, Schleiermacher, Hegel u. n. A. trugen, sehr glänzten, so

versprachen sich die officiellen Culturgärtner die prächtigsten Früchte davon, und als dann einige Zeit darauf als Absenker jener und einiger andern Bäume auch die Bäume Strauß, Feuerbach, B. Bauer, Gutzkow, Herwegh, Ruge, Marr, Heinzen u. n. A. zu blühen begannen, und diese Blüthen denn doch ein etwas stechapfel= und bilsenkrautartiges Ansehen hatten, da erklärte man dieß aus dem Umstande, daß diese Bäume, wenn auch in officiellem Erdreiche erzogen, doch in ein anderes verpflanzt worden seien, wo sie ihre giftigen Eigenschaften erst mußten angenommen haben. Da die Staatsbaumschule fortfährt, jedes Jahr eine Anzahl junger Stämme abzuliefern, so haben wir Hoffnung, daß die Sache in zehn Jahren, wenn sie so fortgeht, deutlicher sein wird, als sie es jetzt nach den meisten ist: nous attendrons etc.""

Ibidem S. 412: „Was dann zweitens die Ethik und die Psychologie betrifft, so habe ich mit gutem Bedacht" [in dem Lesebuch zur Encyklopädie] „nur Herbart und seine Schule über diese beiden Wissenschaften reden lassen, weil Ethik und Psychologie dermalen entweder nur hier oder nirgends zu lernen ist, und mein Buch keine Propädeutik zu der toll gewordenen Weisheit sein will, die das preußische Schulregiment mit Vorliebe auf die philosophischen Katheder beruft. Ich kenne die Psychologieen von Hegel, Daub, Rosenkranz, Michelet, Erdmann, so wie die schellingisirenden von Schubert, Carus u. A. recht gut; ich kenne nicht minder die Ethiken von Spinoza, Schleiermacher, Hegel (in der Rechtsphilosophie), Wirth, Rothe u. A.; reife Männer, welche bereits eine festgegründete ethische und psychologische Einsicht und Ueberzeugung haben, finden auch in diesen und ähnlichen Büchern Einiges, was sie in dieser oder jener Weise benutzen können; alle diese Bücher können aber den Geist des Anfängers, der das Unglück hat, in ihnen wahre Wissenschaft zu suchen, nur verderben, und es ist gerade einer meiner Zwecke, dazu mitzuwirken, daß die heranwachsende Generation nicht verderbe."

Diese Stellen mögen statt vieler genügen, um darzuthun, daß die Pädagogische Revue schon lange, ehe die Pädagogische Monatsschrift bestand, die sittlichen Gefahren, welche sie in der Hegelschen Philosophie wahrgenommen hat, unverholen ausgesprochen hat. Ja sie hat dieß gethan, ehe die „rothe Reaction", ehe die Neue Preußische Zeitung geboren waren, und ehe „die bekannte kleine aber mächtige, im Dunkeln schleichende Partei" in dieser Zeitung ihr Wesen treiben konnte. Aus der Aufnahme des Allihnschen Artikels folgt also nicht, daß die Pädagogische Revue jetzt an diese Partei sich verkauft habe. Die Redactoren haben sich denn in der That auch weder an diese, noch an eine andere Partei verkauft. Sie sind selbständige Männer, und was noch mehr ist, sie möchten

wenigstens gern auch liberale Männer sein. Eine Partei aber ist nicht liberal, ist noch nie und nirgend liberal gewesen, kann nicht liberal sein. Die Liberalen bilden deßwegen auch keine Partei, sie sind vielmehr „nur dünn gesäet". So sagen wir denn von uns auch nur, daß der Liberalismus unser Ideal ist, das wir in uns zu verwirklichen streben, ohne uns rühmen zu können oder zu wollen, daß wir es erreicht hätten. Wir jagen dem aber nach. Auf Herrn Körner's „Wer da und Parole!" wird er also keine Antwort hören, die nach dem Pfeffer irgend einer Partei schmeckt. Nicht nach dem einer politischen, nicht nach dem einer wissenschaftlichen. Wir geben die Pädagogische Revue nicht dazu her, etwa die Hegelsche Philosophie todt zu machen. Wir haben unter unsern Lesern wie unter unsern Mitarbeitern Freunde derselben, und haben ihr selber nicht überhaupt abgeschworen. Oder muß ich Herrn Körner noch etwa daran erinnern, daß z. B. Herr Rector Otto in der Pädagogischen Revue schreibt und Hegel und insbesondere Rosenkranz fast auf jeder Seite als Autorität citirt?

Die Pädagogische Revue ist kein philosophisches, wohl aber ein culturpolitisches Blatt, und nur in dieser ihrer Qualität ist sie überhaupt, nicht mit der Hegelschen Philosophie, sondern mit der Hegelschen, Schleiermacherschen, Spinozistischen Ethik an einander gerathen. Und zwar ist ihr Angriff wieder gegen diese selbst nur secundär gewesen und eigentlich und ausgesprochenermaßen immer nur gegen den Staat gegangen, der, als das „sittliche Universum" auch Kirche und Schule zu regieren sich unterfangen hatte. Herr Allihn hat nun — es müßte denn unserm aufmerksamen Blick dennoch entgangen sein — an keiner Stelle des in die Revue aufgenommenen Artikels für die Protection der Hegelschen Philosophie von Seiten des Staats die Protection etwa der Herbartschen durch den Staat verlangt. Er hat allerdings den Wunsch ausgesprochen, daß Herbarts Philosophie als Gegengewicht und Gegengift gegen die Hegelsche zu allgemeinerer Wirksamkeit kommen möge, aber er hat nirgend den Staat zum Arzt machen wollen, der diese Arznei verordnen solle. Hat er dieß etwa in seiner selbständigen Brochüre gethan, oder könnte der Verdacht aufkommen, daß er es dort gethan habe, oder daß er in seinem Herzen, wenn auch nicht ausgesprochen, diesen Wunsch oder diese Hoffnung trage: so hat dagegen die Pädagogische Revue allerdings ihre Verwahrung eingelegt, und zwar steht sie in demselben Heft, welches den Allihnschen Artikel brachte, XXV, S. 56 und 57. Gegen das was A. gegen die Hegelsche Philosophie vorbringt zu remonstriren, fühlten wir uns gar nicht berufen. Aehnliches ist früher gesagt, Herr A. sagt es auf seine Weise. Diese ist sein eigen. Herrn A. aber etwa über seine

Manier Anmerkungen zu machen, fühlten wir uns gar nicht bewogen. Uns kam es darauf an, einer neuen Stimme Raum zu geben, welche Gebrechen des preußischen Schulwesens in ihrem Quell darlegen zu wollen sich anheischig machte, welche auch von den Redactoren der Revue als Mitarbeitern an derselben wie in eigenen Werken lange zuvor ausgesprochen sind. Oder sind es nicht Gebrechen des vom Staat etablirten Schulwesens, welche jetzt am Rhein und in Württemberg und in Pommern eine gute Zahl verständiger und ernster Männer dazu drängen, aus der Staatsschule mit ihren Kindern auszuscheiden und die Schule der Schulgemeinde zu construiren, auch bevor die Kammern die Organisation dieser Schulgemeinde haben finden können?

Allerdings, wir haben oft — mit schwerem Herzen — Anmerkungen in Aufsätzen unserer Mitarbeiter zu machen uns veranlaßt gesehen. Das ist geschehen einmal, wenn diese gegen das eine Axiom der Pädagogischen Revue verstoßen: „daß die höhere Bürgerschule keine materialistische, keine banausische, keine niederen (gewerblichen) Zwecken dienende Anstalt sei, sondern eine Berufsschule, welche eine eben so ideelle Bildung gebe, wie das Gymnasium". Diese Anmerkungen haben zumeist Herrn Steffenhagen getroffen, und wir danken ihm für die Geduld, welche er gegen uns gehabt, die wir einen Verrath an der h. B. würden zu begehen glauben, wenn wir derartige Vorwürfe in unserm Organ ohne Protest zugelassen hätten. Das ist ferner geschehen, sowohl vor 1848, als nachher — ich erinnere nur an den Aufsatz des hannoverschen Schulmannes (XXV, 183 ff.) —, wenn Freunde der Revue in übrigens ihr zusagenden Artikeln an einzelnen Stellen den Staat als Schulherrn präsumirten, und wenn um solcher einzelner Stellen willen, gegen die in der Kürze die Verwahrung der Redaction einzulegen möglich war, und die wir damit glaubten unschädlich gemacht zu haben, den ganzen Artikel abzuweisen uns um seines übrigen Inhalts wegen unzulässig erschien.

Als Beweis dafür, daß wir die Hegelsche Ethik mit Recht für verderblich halten, haben wir nun einige schon einmal aus Hegel citirte Stellen beigebracht. Herr Körner kann uns also nicht vorwerfen, was er Herrn Allihn vorgeworfen, daß er nur aus seinen eigenen Schriften und aus denen anderer Gegner Hegels die Verderblichkeit der Hegelschen Philosophie beweisen wolle. Oder sollen wir zählen, wie viele Lehrer vor den Schülern Lichnowsky's Mord als eine herrliche That, und Robert Blum als den dritten nach Sokrates und Christus gepriesen haben? Das wollen, werden, und können wir nicht! Die Jahre 1848 und 1849 überheben uns dessen.

Dann sollen wir beweisen, daß die Hegelsche Philosophie den wissen-

schaftlichen Sinn verringert habe, und zwar aus den Lectionsplänen und Examenreglements! Sollen statistisch beweisen, inwiefern die Gedankenkreise und die Reinheit der sittlichen Begriffe verdorben und inwieweit eine erschreckliche Unklarheit im Denken unter der Jugend herrsche, verschuldet durch Hegelschen Spinozismus.

Und wäre der wissenschaftliche Sinn nicht verringert, wenn auf allen Universitäten geklagt wird, daß die Studenten meist aufs Brod studirten? Man schlage doch einmal nach in der Pädagogischen Revue, und man wird viele Stellen in ihr der Art wie etwa die folgende aus Bd. XVI, 75 finden: „Der norddeutsche Student bezieht die Universität schon voll Weisheit und Kritik, er athmet schon hochtrabende speculative Ideen, und ist unempfindlich für eine am Material haftende Untersuchung, er sucht nur jenes mit geringer Forschung leicht erringbare Allgemeine, das dem Oberflächlichen so nahe verwandt ist; dieß sind jene Studenten, welche schleunig ein Collegium über alte oder neuere Litteraturgeschichte hören, ohne je auch nur den zugänglichsten Autor mit Ernst studiren zu wollen — diese besuchen schaarenweise eine Vorlesung über „„Philosophie der Litteratur““ oder saugen „„Sprachphilosophie““ in sich ein, die Vorlesungen aber eines J. Grimm würdigen sie keines Blicks; diese haben keinen eiligeren Beruf als „„Staatsrecht““ zu hören, ohne auch nur mehr, als etwa „„die Idee““ von historischen Urkunden und Quellen zu haben, oder sie suchen gleich durch „„Philosophie der Geschichte““ die Entwickelung des „„selbstbewußten Geistes““ in sich zum allumschattenden Baum der Erkenntniß zu gestalten."

Wenn nun Herr Körner Herrn Dr. Allihn verklagt, daß er die Hegelsche Philosophie revolutionär nennt, so wird er denselben Ausspruch mit nüchternen und dürren Worten anderen Orts auch finden, und wir finden ihn gerade jetzt z. B. in der Schnitzerschen Pädagogischen Vierteljahrsschrift VI, 356 in folgenden Worten des Prof. K a p f f in Reutlingen: „. . . auch ich glaube, wie der Verf." (nämlich wie Herr Dr. Allihn, dessen Brochüre Herr Prof. Kapff eben bespricht) „d a ß d i e H e g e l s c h e P h i l o s o p h i e e i n e d u r c h u n d d u r c h r e v o l u t i o n ä r e i s t, trotzdem, daß in derselben der preußische Staat als der ideale aufgefaßt wird, und trotzdem, daß sie von unsern Liberalen stets als Stabilitätssystem verlästert und verspottet wurde. Sie ist revolutionär in zwei Richtungen, einmal, weil in ihr jede andere Autorität, als die des Geistes, negirt; und zweitens, weil die Weltgeschichte als die in dialektischem Flusse begriffene Selbstoffenbarung jenes Geistes begriffen wird. Deßwegen ist aber die Revolution nicht ein Werk der Hegelschen Philosophie, sondern umgekehrt die Hegelsche Philosophie ein Werk der Revolution ꝛc."

Wenn nun Herr Prof. Kapff auch weit entfernt ist, der Hegelschen Philosophie mit dem Attribut, das er ihr beilegt, in der Meinung schaden zu wollen, so dürfen wir doch wohl Act nehmen von seinem Ausspruch. Herr Allihn macht ihr das zum Vorwurf, um dessentwillen Herr Prof. Kapff sie rühmt, weil jener — und wir mit ihm, wie wir es eben auch früher ausgesprochen haben — in der Revolution nur ein fait accompli sieht, ohne vor ihr als der berechtigten Macht in der Entwickelung der Staaten niederzufallen und sie anzubeten.

Wir haben Schleiermacher schmähen lassen! Herr Allihn erzählt, um auch äußerlich wahrscheinlich zu machen, daß Schleiermacher auf Herbart nichts gegeben habe, daß die Herbartsche Metaphysik bei Sch. unaufgeschnitten gewesen sei. Dieß ist nun freilich kein Beweis. Aber daß Sch. übel gethan habe, in der Spinozistischen Ethik zu bleiben, das ist eine alte Anklage der Revue. Und sie findet das Capitel in Herbarts Metaphysik über Spinozas Ontologie und Kosmologie von so außerordentlicher Wichtigkeit, daß sie meint, es dürfe keinem Philosophen fremd bleiben. Folgende Sätze bespricht die Pädagogische Revue u. A. XVIII, 72. „Per bonum id intelligam, quod certo scimus nobis esse utile.“ „Id bonum aut malum vocamus, quod nostro Esse conservando prodest vel obest. Totius naturæ et consequenter uniuscujusque individui naturale jus eo usque se extendit, quo ejus potentia et consequenter *quidquid unusquisque homo ex legibus suæ naturæ agit*, id summo naturæ jure agit. — Per virtutem et potentiam idem intelligo. — Quo magis unusquisque suum utile quærere, hoc est suum Esse conservare conatur et potest, eo magis virtute præditus est“ etc. etc.

Diese Ethik von Spinoza nennt nun die Pädagogische Revue a. a. O. in einem Athem mit der Hegels und Schleiermachers: „Obgleich Hegel, ganz wie Schleiermacher, auch in seiner Ethik den spinozistischen Aufzug mit einem platonischen Einschlage zu verbessern gesucht hat, so hat doch das ethische Webermeisterstück weder der Hegelschen noch der Schleiermacherschen Dialektik ein Gewebe liefern können, worin die Menschheit sich kleiden könnte. Schleiermacher und Hegel wissen so wenig wie Spinoza, daß die Ethik keine theoretische, das was ist und geschieht darlegende Wissenschaft, keine bloße Naturgeschichte des Willens sein darf, sondern eine praktische, das was sein und geschehen soll aufstellende Wissenschaft sein muß (nach Schleiermacher ist die Ethik „der beschauliche Ausdruck des endlichen Sein, sofern es Vernunft ist“; wie Hegel sich überall über diejenigen moquirt, die dem was ist, das was sein soll, entgegenhalten, ist bekannt); Schleiermacher und Hegel verwischen und

escamotiren den Unterschied des Guten und Bösen, und alle dialektische Spiegelfechterei, ... alle diese schlechten Künste können den Schaden nicht heilen. Schleiermacher und Hegel kennen nur den Willen, ihre Ethik ist nur eine Naturgeschichte des Willens, eine Construction des Weltlaufs, aber durchaus keine Ethik, wozu ihr gerade das fehlt, was das Wesen der Ethik ausmacht."

Dieß, Herr Körner, sind ganz andere Angriffe schon der vormärzlichen Revue, als die des Herrn Allihn. Oder kennen Sie die Pädagogische Revue erst seit gestern? Sie haben Sich und Ihre Partei zu vertheidigen gegen die langerhobenen Angriffe der P. R. Die P. R. hat, früher als die Monatsschrift bestand, härtere und schwerere Angriffe gebracht, als den Allihnschen im vorigen Jahre. Wo sind sie abgewehrt? Wo widerlegt?

Es steht Ihnen nicht zu, uns „Wer da und Parole!" zuzurufen! Wir stehen fest, wo wir gestanden haben. Diese Herausforderung an uns um Herrn Allihns willen ist ungehörig. Allerdings, wir sind Feinde der Revolution. Hören Sie es wohl, Feinde! denn die Revolution — wenn sie gelingt — bringt den Radikalismus in seiner scheußlichsten Gestalt auf den Thron, und wenn sie nicht gelingt, gebiert sie die Fiction des Constitutionalismus, unter dessen Hülle der Radikalismus wie ein Geschwür weiter eitert, oder es hält sich die Monarchie nur auf den Spitzen der Bajonette. Darum sind wir Feinde der Revolution, und nicht bloß und nicht zuerst darum, sondern vor Allem darum, weil die Revolution unsittlich und gottlos ist. Ihre Quellen aufsuchen, und die vermeintlichen und wahren radikalen Schäden darlegen lassen, ist unsere Pflicht. Wie die Revue über Hegel und namentlich seine Wirkung auf die Methoden des Unterrichts in allen Lehrgegenständen denkt, davon hat sie oft genug für ihre Leser Zeugniß abgegeben, und ihre Mitarbeiter haben sich in selbständigen Werken stark genug dagegen ausgesprochen, am herbsten Scheibert, ohne vielleicht den Namen Hegel oder Hegelsche Philosophie je zu nennen. An einzelnen Ausdrücken unserer Mitarbeiter mäkeln wir nicht. Eine pädagogische Revue ist keine politische Zeitung, welche die Artikel ihrer Mitarbeiter umarbeiten muß nach einer genauen Schnur. Was Sie Herrn Allihn persönlich vorgeworfen, das wird er vertheidigen. Dafür steht sein Name da! Aber wir haben nicht umgeschlagen, wie Sie zu meinen scheinen. Der Beweis dafür ist geführt. Uns gefällt eben die Cultur, wie sie von manchen „Epoche machenden Männern" ausgeht, nicht; wir haben allerdings keinen Respect vor ihr! Uns graut vor ihr! Und wenn es Epoche machende gewesen sind, haben wir dann nöthig mit Zahlen zu beweisen, daß sie

einen Einfluß, einen mächtigen Einfluß auf Lehrer und Schulen ausgeübt? Wir nennen sie mit Ihnen Epoche machend, aber damit, daß Sie sie also nennen, überheben Sie uns des Beweises, daß die Schulen ihren Einfluß empfinden; — daß die Schulen — das ist unser Wort — an ihrem Einfluß kranken, das haben wir längst behauptet und auf Stellen von vollgültiger Beweiskraft aus Hegel ꝛc. selber begründet. — Wer hat uns widerlegt? Sie? Der Lauf der Dinge etwa?

W. Langbein.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

No. 1. Januar. 1851.

I. Abhandlungen.

Zustände des höheren Unterrichtes in Holland in ihrem Entwickelungsgange bis auf unsere Zeit.

Von Karl Arenz, ord. Lehrer am königl. Athenäum zu Mastricht.

Die Reformbestrebungen, welche sich in jüngster Zeit auf dem Gebiete der Schule und des wissenschaftlichen Lebens fast in allen Ländern Europa's geltend gemacht haben, sind auch hier im Lande nicht unberücksichtigt und wirkungslos geblieben; die Schule ist es vielmehr, welche bereits seit einigen Jahren von der holländischen Regierung die lebhafteste Berücksichtigung gefunden hat.

Ganz besonders aber wurde im verflossenen Jahre die Aufmerksamkeit der Regierung von der Unterrichtsfrage in Anspruch genommen, und wir sahen demzufolge durch den königlichen Beschluß vom 15. Januar 1849 eine Commission zusammentreten, welcher die Aufgabe übertragen worden war, eine vollständige Uebersicht des gegenwärtigen Zustandes des höheren Unterrichtes auszuarbeiten, zugleich auch die Mängel und Gebrechen desselben zu erforschen und darnach die Mittel und Wege zu bezeichnen, welche geeignet seien, um ein zweckmäßiges Gesetz für den höheren Unterricht aufzustellen, wodurch eine wahre akademische Bildung und Entwickelung den studirenden Jünglingen gesichert werden könne. Die Commission, welche in Haarlem zusammentrat, hat das ihr übertragene Werk rüstig in Angriff genommen und es versucht, die höchst schwierige Aufgabe zu lösen.

Ueber dieses wichtige Werk und über die dasselbe tragenden Principien und Ansichten soll in diesen Blättern ausführlich und gründlich gehandelt werden; es hat uns aber sehr zweckmäßig geschienen, dieser Beurtheilung eine Darstellung über die Zustände und Verhältnisse des höheren Unterrichtes vorherzuschicken. Hierdurch wird nämlich jeder Schul-

mann leicht und bald in den Stand gesetzt, die gemachten Vorschläge, die vorgezeichneten Gesetze über den Unterricht in ihrem eigentlichen Wesen aufzufassen und ganz zu begreifen. Es befindet sich Manches in dem Gesetzentwurfe der Commission, was dem, welcher mit der gegenwärtigen Lage und Organisation des höheren Unterrichtes in Holland nicht vertraut ist, wohl nicht gleich als passend und geeignet einleuchten möchte.

Was aber diese Darstellung selbst anbetrifft, so sind nur die zuverlässigsten Quellen, z. B. die bezüglichen königl. Beschlüsse, die Rapporte der Schulcommissionen, die öffentlichen Staatsorgane und der Bericht der oben erwähnten Haarlemer Commission benutzt worden, um wo möglich in allen Puncten einen sicheren Weg zu gehen.

In Holland ist der gesammte öffentliche Unterricht abgeschieden in zwei große Theile: in den höheren und in den niederen Unterricht (hooger onderwys und lager onderwys), so daß die Lehranstalten, welche sich in ihren Leistungen und in der Mannigfachheit der Lehrobjecte über die gewöhnlichen Schulen des bürgerlichen Lebens erheben, zum höhern Unterrichte gehören. Einen Uebergang von den niedern Schulen zu den Hochschulen, den man in Deutschland mittleren Unterricht nennt, und der in jüngster Zeit in Belgien einen festen Boden gefaßt hat, kannte man hier nicht und er besteht hier auch bis heute noch nicht. Zu den höheren Lehranstalten gehörten die Universitäten und Seminarien für Geistliche, die Athenäen und die lateinischen Schulen.

Der besseren und leichteren Uebersicht wegen will ich die Stellung und den Umfang dieser einzelnen höheren Schulen besonders behandeln.

A. Lateinische Schulen, latynsche schoolen.
(Gymnasien.)

Die lateinischen Schulen, auch wohl Collegien und in jüngster Zeit an einzelnen Orten Gymnasien genannt, sind in großer Zahl hier im Lande verbreitet und befinden sich nicht allein in größeren Städten, sondern auch sehr oft in kleinen Orten und selbst in Dörfern. Es haben sich dieselben noch aus sehr früher Zeit erhalten, und zwar nicht nur in ihrer Vielheit, sondern auch in ihrer ganzen Einrichtung. Sie verdanken hier, wie auch in Deutschland und in den anderen europäischen Ländern, welche sich schon früh einer auf die Wissenschaft wohlthätig wirkenden Civilisation erfreuten, ihre Existenz den Ansichten, welche man damals von der Einrichtung der höheren Schulen und von dem Zwecke der studia humaniora auf die Bildung junger Leute hatte. In Deutschland hat man jedoch während der Zeit den Lehranstalten, welche die

Vorstufe zu dem höheren wissenschaftlichen Unterrichte bilden sollen, eine ganz andere Einrichtung und Gestaltung gegeben, indem man diesen Schulen mit der Umgestaltung und der Fortentwickelung der bürgerlichen Verhältnisse ebenfalls die für die obwaltenden Zustände der Civilisation und des Bürgerthums passenden und nöthigen Aenderungen und Reformen zu geben suchte. Dieß hat man aber bis auf die gegenwärtige Zeit hier in Holland noch nicht zur Ausführung gebracht, vielmehr hat man die Schulen noch immer als für sich bestehend, ohne Zusammenhang und Anschluß an das bürgerliche Leben, gelten lassen. Mag man auch an andern Orten löbliche und gewiß sehr bemerkenswerthe Ausnahmen finden, so zeigt es sich doch täglich, daß der alte Spruch: „Non scholæ discimus, sed vitæ" sich hier noch nicht bewähren will, indem die lateinischen Schulen ohne Rücksicht auf die örtlichen Verhältnisse, ohne Rücksicht auf die Anforderungen der Zeit ihre alte Gestalt und Einrichtung nicht verlieren und aufgeben wollen. Die Schule hat aber den Beruf, für das Leben, für die Verhältnisse des öffentlichen wie auch des häuslichen Lebens zu arbeiten und das durch die Anforderung der Zeit nöthig gemachte Bildungsmaterial in die Schichten der Gesellschaft zu tragen, ohne gerade dienende Magd der Gestaltung der Verhältnisse der Zeit und des bürgerlichen Lebens zu sein; sie soll ferner nicht durch starres Festhalten an dem alten Ueberkommenen den Anschein haben, als wolle sie sich Selbstzweck sein.

Gehen wir in das Innere der lateinischen Schulen ein, in das Wesen des Unterrichtes selbst, so zeigt sich uns, daß der Unterricht hauptsächlich in dem Studium der lateinischen Sprache bestand und jetzt noch, einige nicht sehr umfangreiche Lehrgegenstände abgerechnet, mit demselben sein Bewenden hat. Die griechische Sprache wurde nur in den höheren Classen und selbst da noch in sehr mäßiger Ausdehnung docirt. Diese Sprachstudien wurden aber noch dazu nicht so behandelt, wie es zu erwarten gewesen wäre; vielmehr ist darüber von mancher Seite mehr Tadel als Zufriedenheit geäußert worden. Anstatt nämlich den Geschmack und die Sprachbildung durch Muster classischer Schriftsteller zu läutern, gebrauchte man für den lateinischen Unterricht spätere Autoren, deren Latinität kaum die Grenzen der Mittelmäßigkeit überschritt, und für das griechische Sprachstudium dienten die Schriften des N. T. als Mittelpunct des Unterrichtes. Der aufstrebende Jüngling wurde nicht mit dem Leben und den Verhältnissen der Alten bekannt gemacht, nicht auf die Nothwendigkeit des Geschichtsstudiums, als eines Bildungsmittels, hingewiesen: der Unterricht blieb ein einseitiger Sprachunterricht. Ein anderer Umstand, der für die meisten lateinischen Schulen von ungünstiger Wirkung

war, bestand darin, daß häufig der Rector allein, ohne die Unterstützung eines Lehrers, alle Unterrichtsfächer lehren mußte. — So war der Zustand vor dem Jahre 1815. Von diesem Jahre an bemühte sich aber die Regierung auf alle Weise, die lateinischen Schulen und den ganzen höheren Unterricht überhaupt auf einen besseren Standpunct zu erheben. Der königl. Beschluß vom 2. August 1815 geht von dem Grundsatze aus, daß die lateinischen Schulen als die erste Stufe des höheren Unterrichtes zu betrachten wären und die Bestimmung hätten, die Schüler, welche den Unterricht der niederen Schulen genossen, für das eine oder andere Fach des gelehrten Standes vorzubereiten. Damit aber die lateinischen Schulen diesen Charakter annähmen, sollte dem griechischen Sprachunterrichte eine weitere Ausdehnung gegeben und der Umfang der Lehrgegenstände durch Geschichte, Geographie, Mythologie und classische Alterthumskunde vermehrt werden; dann aber sollte der Unterricht in der Mathematik als Mittel, den Verstand zu schärfen und die Urtheilskraft zu entwickeln, mehr in den Vordergrund gestellt werden.

Ferner sprach der Beschluß noch eine sehr heilsame Verordnung aus, nämlich daß die Lehrer, welche an lateinischen Schulen unterrichten wollten, den Doctorgrad besitzen müßten. Hierdurch wollte sich die Regierung die Sicherheit verschaffen, daß alle Lehrer für den Unterricht geschickt und hinlänglich vorgebildet seien, um denselben mit Frucht ertheilen zu können. Bis dahin waren die meisten Lehrer angestellt und berufen worden, ohne daß sie auf irgend eine Weise den Beweis ihrer Fähigkeit an den Tag gelegt hatten; die meisten hatten die Universität besucht (viele auch nicht) und waren, ohne ein Examen abgelegt zu haben, von dem Zuhörersitze sogleich auf den Lehrstuhl gestiegen. Man hatte weder Gewähr wegen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung noch wegen ihrer lehramtlichen Befähigung. Der Beschluß gestattete ferner aber auch den Grad eines Candidaten der Philosophie (candidaat in de letteren) als hinreichend für die facultas docendi, da leicht wichtige Umstände eintreten konnten, auf den Doctorgrad verzichten zu müssen. Hierdurch war der erste und ein sehr bedeutender Schritt zur Anbahnung einer bessern Zukunft für die Schule gemacht, wenn derselbe auch sogleich das günstige Resultat nicht darbot, das der Gesetzgeber davon erwartete.

Um aber den Lehrer selbst mehr in die Gelegenheit und Möglichkeit zu versetzen, seinen Unterricht fruchtbringend zu machen, wurde für die aufzunehmenden Schüler ein Zulassungsexamen bestimmt, welches unter Beisein der Curatoren stattfinden sollte. Ebenso sollten auch die Schüler, welche die lateinische Schule absolvirt und zu den akademischen Vorlesungen übergehen wollten, vor den Curatoren ein Examen bestehen,

damit nur fähige Schüler in die Hörsäle der Hochschulen versetzt würden. Dieß war für die Lehrer wie für die Schüler ein Antrieb, sich hervorzuthun, indem durch diese Verordnung die Schule in die Oeffentlichkeit trat und der allgemeinen Beurtheilung anheimgegeben wurde. Der königl. Beschluß hat bei vielen lateinischen Schulen, welche unter guter Leitung standen, das gewünschte Resultat gefunden, indem dieselben nicht nur die Verordnungen erfüllten, sondern weit über dieselben hinausgiengen und noch andere wichtige Lehrgegenstände in den Kreis des Unterrichts hineinzogen. Dagegen aber stellte sich an manchen Orten kein besseres Resultat heraus als sonst, wo nämlich ein Rector, der jahrelang sein Pensum immer auf dieselbe Weise und nach derselben Methode abgehandelt hatte, sich von der ererbten Lehrweise nicht loszumachen im Stande war. Dieß aber gilt ganz besonders vom mathematischen Unterrichte.

Der seinem Inhalte und Zwecke nach so höchst wichtige Paragraph, daß jeder Lehrer durch ein bestandenes Examen den Nachweis über seine wissenschaftliche Befähigung liefern müsse, bot auch nicht den erwünschten Erfolg, indem die in dem Paragraphen liegende Kraft durch die große Leichtigkeit, mit welcher man sich den Doctorhut verschaffen konnte, gebrochen und illusorisch gemacht wurde. Dadurch blieb der Beschluß, so wichtig er auch in diesem Puncte war, nur Stückwerk. Es konnte aber auch bei der Lage der Dinge nicht erwartet werden, daß dem Beschlusse sogleich die erwünschte Erfüllung gefolgt wäre. Die Regierung hatte jedoch ein großes Werk begonnen, und war es auch schwierig für die sofortige Ausführung, so lag doch der rechte Keim darin, um aus demselben eine Aenderung zum Bessern hervorgehen zu lassen.

Eine neue und sehr folgenreiche Epoche des Schulwesens führte der am 23. Mai 1845 erlassene königl. Beschluß herbei, der allein mehr gewirkt hat, als Alles, was seit 1815 versucht worden ist, obwohl er auch noch ein weites Feld für Umgestaltung und Verbesserung übrig ließ.

Da die lateinischen Schulen und Gymnasien die Vorstufe für die akademischen Studien sein sollten, und die Nothwendigkeit eines engen Anschlusses beider Lehrinstitute zu deutlich hervortrat, suchte die Regierung dieselben dadurch auf die erforderliche Höhe zu bringen, daß sie sogleich nach Erlaß des königl. Beschlusses allen Rectoren der lateinischen Schulen und Gymnasien ein Circular zufertigen ließ, worin dieselben auf die vielen Mängel und Gebrechen, welche sich in dem Schooße der meisten Anstalten sichtbar gemacht, mit der Bemerkung hingewiesen wurden, daß sie, im Falle dieser Tadel auf ihre Anstalt Anwendung finde, alle Mittel ergreifen müßten, um jene Gebrechen gänzlich zu beseitigen, damit die

lateinischen Schulen als wirkliche Vorbereitungsanstalten für die akademischen Vorlesungen betrachtet werden dürften.

Die besonders gerügten Schwächen bestanden im Mangel an genauer Kenntniß der Grammatik, der lateinischen und griechischen Alterthumskunde und Litteraturgeschichte, ferner in Ungeübtheit in der Rechenkunst und Geometrie, in oberflächlichem Aufnehmen historischer Thatsachen und endlich in Ungeübtheit im Lateinsprechen. Dieses war aber sehr häufig die nothwendige Folge der mangelhaften Schuleinrichtung. Die Regierung erkannte dieses und suchte den oben schon bezeichneten höchst ungünstigen Umstand, daß oft ein Rector allein den Unterricht in allen Fächern ertheilen müsse, dadurch zu beseitigen, daß sie die städtischen Verwaltungen anwies, den Rectoren wenigstens noch einen Lehrer beizugeben. Viele lateinische Schulen hoben sich zu Gymnasien empor und gaben dem Umfange der Lehrgegenstände eine größere Ausdehnung, wie auch der Anzahl der Lehrer eine bedeutende Erweiterung. Einige machten Versuche, wenn auch nur sehr schwache, dem Unterrichte zugleich die Richtung zu geben, daß er zugleich als Vorbereitung für Handel, Industrie und Kriegsdienst gelten könne.

Ferner wurde die Bestimmung getroffen, daß der Zustand der Gymnasien von einer Commission untersucht und darüber Bericht erstattet werden sollte, was auch schon in demselben Jahre bei den Gymnasien zu Gravenhage und Rotterdam geschah und im folgenden Jahre bei den übrigen Gymnasien eintrat.

Der Zustand des Gymnasiums zu Gravenhage wurde von der Commission für ganz befriedigend erkannt, und in Folge dessen wurde verordnet, daß die Gymnasien zu Leyden und Leeuwarden nach dem Vorbilde des Gravenhager Gymnasiums mit Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Zeit eingerichtet werden sollten. Im folgenden Jahre wurden die Gymnasien zu Arnheim, Nymwegen und Zütphen besucht und auch den neuen Verordnungen entsprechend befunden, dem Rotterdamer Gymnasium wurde eine zweite (Industrie-) Abtheilung beigefügt und dafür ein Lehrstuhl für die Handelswissenschaften eingerichtet.

Die neueingerichteten Gymnasien zeigten bald, daß der Unterricht in den alten Sprachen sehr gut mit dem Unterrichte in der Mathematik und den Naturwissenschaften vereinigt werden könne. Demzufolge suchte man an vielen Gymnasien dem Unterrichte eine solche Richtung zu geben, daß er auch dazu dienen könne, den jungen Leuten, welche nicht die Hochschule besuchen, sondern zu der Militärakademie zu Breda, zum Marineinstitut zu Medemblik und zur Akademie für bürgerliche Ingenieure zu Delft übergehen wollten, die nöthige Vorbereitung zu geben.

Der Unterricht auf den lateinischen Schulen schien sich nach dem Beschlusse sehr günstig umgestaltet zu haben, indem die Staatscommission, welche die Examina der zu den Universitäten übergehenden Schüler abgehalten, erklärte, daß Gymnasien, welche gegenwärtig gut eingerichtet und vollständig organisirt wären, im Allgemeinen sehr gute Resultate geliefert hätten. Obwohl es nach diesem Urtheil nicht zu bezweifeln ist, daß die lateinischen Schulen sich bedeutend gebessert hatten, so scheint mir das Urtheil der Commission, allein auf Grund der Fähigkeit der examinirten Schüler, nur sehr einseitig zu sein, und nicht den rechten Begriff von dem Standpuncte, auf dem die Schulen selbst stehen, geben zu können, da besondere geistige Anlagen der Schüler und ein systematisches Vorbereiten der Schüler für das Examen, was leider zu oft der Fall ist, keinen rechten Einblick in die Methode der Lehrer und die Einrichtung des Unterrichts darbieten kann.

Diese eben erwähnte Staatscommission ist ein Product des königl. Beschlusses vom 23. Mai 1845, und es dürfte hier am Orte sein, darüber das Genauere mitzutheilen.

Die Staatscommission *

besteht aus 7 Mitgliedern, welchen ein königl. Commissar präsidirt, und welche aus ihrer Mitte einen Secretär ernennen; sie werden meist aus

* Es dürfte hier außer unserer skizzirten Darstellung über diesen Punct wohl nicht überflüssig sein, die Hauptsätze des königl. Beschlusses selbst in wörtlicher Fassung zu geben.

Art. 1. Um in das Album der Studenten auf einer der Hochschulen oder auf dem Athenäum zu Amsterdam und Deventer eingeschrieben zu werden, wird man fortan ein Zulassungszeugniß, abgegeben durch die nachbenannte Commission, vorzeigen müssen, wodurch bewiesen wird, daß der Vorzeiger bei dem durch dieselbe abgenommenen Examen vollkommen dargethan hat, daß er die Kenntnisse besitzt, welche nach Art. 5 dieses Beschlusses gefordert werden, um die Vorlesungen der Hochschulen oder der genannten Athenäen zu besuchen.

In dem vorbezeichneten Zulassungszeugnisse muß die Lehranstalt genannt sein, auf welcher der Inhaber desselben seine Studien gemacht hat.

Art. 2. Zur Abnahme des Examens wird jedes Jahr durch Uns, auf Vortrag des Ministers des Innern, eine Commission ernannt werden, welche, mit Einbegriff eines königl. Commissars als Vorsitzer, bestehen wird aus 7 Mitgliedern, welche gemeinschaftlich aus ihrer Mitte einen Secretär ernennen.

Art. 3. Diese Commission soll ihre Zusammenkünfte im Monat August halten.

Art. 4. Unser Minister bestimmt für jedes Jahr die Stadt, wo die Commission zusammenkommen wird. Er wird die Stadtverwaltung auffordern, dafür ein passendes Local anzuweisen und den nöthigen Beistand zu leisten. Die Eltern, Vormünder und andere Verwandte der Examinanden werden dabei, so viel es die Verhältnisse des Locals gestatten, auf ihr Ansuchen durch den Vorsitzer zugelassen werden können.

den Lehrern von Athenäen und Gymnasien genommen. Diese Commission wird jährlich vom Könige neu erwählt, um im August die jungen Leute, welche zu den Universitäten übergehen wollen, an einem durch königl. Verordnung bestimmten Orte zu examiniren. Diese jungen Leute müssen sich aus dem ganzen Lande dahin begeben und werden daselbst in einem Locale, wozu den Eltern und Vormündern der Examinanden der Zutritt gestattet ist, examinirt und erhalten, wenn sie den Anforderungen der Commission entsprochen haben, das Zeugniß der Befähigung für den Besuch der akademischen Vorlesungen (getuigschrift). Die Staatscommission hielt schon im selben Jahre, wo der königl. Beschluß erschien, das erste Examen, dessen Resultat das war, daß von 131 examinirten

---

Art. 5. Das Examen wird sich erstrecken auf die Lehrfächer, welche im Art. 9 und 10 des Beschlusses vom 2. August 1815 (und in anderen) näher bestimmt sind, folglich auf:

a. Die griechische und lateinische Sprache;
b. die griechische und römische Mythologie, Alterthumskunde und Litteraturgeschichte;
c. die Mathematik;
d. die allgemeine, alte und neue Geschichte, worunter insbesondere die vaterländische, die alte und neue Geographie. Es wird auch bestimmt auf die Kenntniß der Regeln der niederdeutschen Sprache und auf die Fähigkeit zu schreiben geachtet werden.

Art. 6. Den Examinirten, welche ihre Fähigkeit in jedem dieser Fächer auf befriedigende Weise dargelegt haben, wird die Commission das Zulassungszeugniß einhändigen, welches nach der Vorschrift des Ministers ausgefertigt werden muß.

Der Beschluß der Commission wird als ein ungünstiger zu betrachten und das Zulassungszeugniß zu verweigern sein, wenn mehr als ein Mitglied ein ungünstiges Urtheil abgegeben hat.

Art. 7. Nach Ablauf der jährlichen Sitzung wird die Commission Unserm Minister des Innern eine tabellarische Uebersicht (nach näherer Vorschrift desselben) über das Resultat des Examens eines jeden Examinirten und über die Puncte, welche ihr wichtig zur Mittheilung scheinen, einreichen.

Art. 8. Zwei Monate vor der Zeit des Examens werden die Examinanden durch das Nederlandsche Staats-Courant aufgefordert werden, sich in einer bestimmten Zeit an den Vorsitzer der Commission mit frankirten Briefen anzumelden, mit genauer Angabe ihres Namens und Wohnortes und mit Beifügung ihres Alters.

Art. 9. Einem jeden Mitgliede der Commission, welches an dem Orte, wo dieselbe ihre Sitzung hat, wohnhaft ist, werden täglich für Diäten 3 Gulden und einem jeden Mitgliede, das außerhalb wohnt, für Diäten 6 Gulden und für Reisekosten für jede Stunde Abstand von seinem Wohnplatze bis zum Examinationsorte hin und zurück 1 Gulden 25 Cent. bezahlt werden. Die Diäten und Reisekosten des königl. Commissars werden seiner Amtsstellung gemäß besonders bestimmt.

Art. 10. Nachdem der gegenwärtige Beschluß zur Kenntniß der Hochschulen und der Athenäen gebracht sein wird, wird Niemand mehr in das Verzeichniß der Studirenden eingeschrieben werden als auf Vorzeigen des bezeichneten Zulassungszeugnisses...

jungen Leuten 78 zu den akademischen Vorlesungen zugelassen und 53 abgewiesen wurden. Dieß war ein sprechender Beweis von der Nothwendigkeit der durch königl. Beschluß vorgeschriebenen Examina. Mag auch immerhin das sehr ungünstige Ergebniß einen Grund darin haben, daß die Strenge der Examina schon gleich zwei Monate nach Erlaß des königl. Beschlusses in Ausführung kam, so konnte doch die Ausführung des Beschlusses nicht hinausgeschoben werden, indem sonst mit dem Examen noch ein ganzes Jahr hätte gewartet werden müssen, und während der Zeit die Hochschulen noch mit einer großen Anzahl unfähiger Studenten überfüllt worden wären. Das zweite Jahr (1846) stellte sich schon günstiger heraus, indem von 220 Examinanden 145 das Zeugniß der Reife für den Besuch der akademischen Vorlesungen erhielten, und 75 abgewiesen wurden. In demselben Jahre gaben auch die Curatoren der Universität zu Utrecht ihr Gutachten dahin ab, daß die Einführung der Staatsexamina, wenn sie auch eine Verminderung der studirenden Jugend nach sich zögen, von unberechenbarem Werthe seien, indem es als eine Wohlthat anerkannt werden müsse, junge Leute von den akademischen Studien fern zu halten, welche keine Befähigung für dieselben besäßen. Die Wirksamkeit der Commission hat aber mit dem Schlusse des Examens ihr Ende noch nicht erreicht, indem sie nämlich dann noch einen Bericht über das Resultat des Examens ausarbeiten und denselben der Regierung zustellen muß, um derselben eine Uebersicht des gegenwärtigen Zustandes des gesammten Gymnasialschulwesens zu geben. Ob dadurch aber der Zweck erreicht werde, möchte sehr problematisch sein, da, außer dem oben über das Gutachten der Commission Bemerkten, der Bericht mit vollem Rechte nur als Protokoll über das stattgehabte Examen betrachtet werden dürfte.

Sehen wir aber auf diese von der Regierung hervorgerufene Einrichtung der Examina, so können wir diese Maßregel für die obschwebenden Verhältnisse nur als sehr heilsam für die Hebung des höheren Unterrichts bezeichnen und dürfen uns berechtigt halten, dadurch in der nahen Zukunft die höheren Schulen und ihren ganzen Organismus auf einer höheren Stufe zu sehen, als worauf er sich im Allgemeinen jetzt noch befindet.

Ziehen wir diese Examinationscommission im Gegensatze zu derjenigen Einrichtung, welche in Preußen besteht, in Betracht, so dürfte letztere in pecuniärer Rücksicht für die Schüler vorzuziehen sein, da mancher wenig bemittelte Examinand eine weite, beschwerliche und sehr kostspielige Reise nach dem durch königl. Verfügung bestimmten Examinationsorte zu machen hat. In dieser Hinsicht möchte es nicht unzweck-

mäßig sein, wenn von der Regierung das Reich in vier große Schulprovinzen abgetheilt und jährlich für jeden dieser Landestheile eine eigene Commission erwählt würde. Durch die Rapporte dieser vier Commissionen, welche nach Abschluß der Examina vereinigt würden, könnte die Regierung mit mehr Sicherheit über den Zustand der lateinischen Schulen in Kenntniß gesetzt werden. Dann auch wäre ein Umstand, der bei der gegenwärtigen Einrichtung sehr erschwert oder gar nicht möglich ist, leicht in Obacht zu ziehen, nämlich das persönliche Urtheil der verschiedenen Lehrer, unter deren Hand der Schüler in den Wissenschaften groß geworden ist. Hierauf muß nach meiner Meinung Werth gelegt werden, indem gerade in zweifelhaften Fällen und bei getheilten Ansichten der Docenten dadurch das rechte und sichere Urtheil über den Examinanden möglich ist.

Dieß ist es, was ich über die lateinischen Schulen, über die Gymnasien und die für ihre entlassenen Schüler eingerichteten Staatsexamen geglaubt habe bemerken zu müssen; ich gehe nun zu einer folgenden Stufe des höheren Unterrichtes über.

B. Die Athenäen.

Für diese Classe von höheren Lehranstalten kann man keine kurze, allgemein geltende Erklärung geben, indem die hierzu gehörenden Schulen nicht alle dieselbe Einrichtung und dieselbe Ausdehnung in ihren Lehrmitteln und Lehrfächern besitzen. Wir glauben aber am besten die Definition so zu geben, daß die Athenäen Lehrinstitute sind, welche einen viel weiteren Lehrumfang und höheren Standpunct beim Unterrichte nehmen, als die lateinischen Schulen und die Gymnasien, und daß sie in nächster und engster Beziehung mit den Hochschulen stehen, welche auch unmittelbar auf sie in ihrer Stellung folgen. Es gibt unter den Athenäen zwei, welche eine Einrichtung haben, wie die Hochschulen und ebenso berechtigt sind, die Zuhörer für die Zweige des höheren wissenschaftlichen Lebens vorzubilden und sie für ein öffentliches oder bürgerliches Amt geschickt zu machen. Es sind dieß die Athenäen zu Amsterdam und Deventer. Dieselben unterscheiden sich nur dadurch von den Hochschulen, daß sie nicht examiniren und keine Grade verleihen können.

Im Jahre 1815 am 2. August wurde durch königl. Beschluß die Errichtung von Athenäen in jeder Provinz mit Ausnahme der Provinzen Utrecht, Groningen und Drenthe, genehmigt und bemerkt, „daß sie dazu dienen sollten, für die jungen Leute, welchen es ihrer Verhältnisse wegen nicht gestattet sei, die Hochschule zu besuchen, die Hochschulen und den akademischen Unterricht theilweise zu ersetzen“. Durch denselben Beschluß

wurde festgestellt, daß die städtischen Verwaltungen, welche ihre Athenäen auf eigene Kosten unterhielten, ihre Hochlehrer (Hoogleeraren) selbst wählen und die Unterrichtsgegenstände nach ihrem besten Dafürhalten einrichten könnten, nur unter der einzigen Bedingung, daß sie über die Einrichtungen und Veränderungen dem Minister des Innern jedesmal Mittheilung zu machen hätten. Diese Verfügung hat sich durch das Aufblühen des Athenäums zu Amsterdam als sehr treffend und zweckmäßig bewährt.

Einige von den Athenäen giengen dadurch einen glücklichen Weg, daß sie ihren Lehrplan ausbreiteten und ihr Lehrpersonal so sehr vergrößerten, daß sie den Bedürfnissen der Zeit, den Bedürfnissen der Ortsverhältnisse und den Anforderungen der Umgegend entsprechen konnten, wodurch dem holländischen Schulwesen ein neues bisher noch unbekanntes Element zugeführt wurde und eine Richtung gegeben wurde, die sich später doch einmal geltend machen muß: ich meine die realistische Richtung. Eins von den Athenäen, welches auf eine sehr erfreuliche Weise und mehr als irgend ein anderes im ganzen Staate das Real- und Industrieschulwesen in seinen Lehrkreis gezogen und demselben, wie in Deutschland, die verdiente Selbständigkeit in so hohem Grade zugestanden, daß demselben eigene Lehrsäle und besondere Lehrer überwiesen worden sind, ist das königl. Athenäum zu Mastricht. Diese Schuleinrichtung hat das Athenäum der städtischen Verwaltung zu verdanken, welche mit Rücksicht auf das Bedürfniß der Stadt und der Provinz der Regierung die Zweckmäßigkeit des realistischen Unterrichts vorstellte und die Genehmigung einer mit dem Athenäum zu verbindenden Industrieabtheilung nachsuchte. Auf diese Vorstellung der städtischen Verwaltung erfolgte am 2. November 1846 durch königl. Beschluß die Genehmigung zur Erweiterung und Ausbreitung der Lehranstalt, „damit die Jünglinge — so heißt es in dem königl. Beschlusse —, welche sich dem gewerblichen und industriellen Leben widmen wollen und für ihre spätere Stellung keine akademischen Studien durchzumachen brauchen, die nöthigen Mittel finden, sich vollständig für ihren künftigen Beruf auszubilden". Die Industrieabtheilung ist hierauf eingerichtet worden und steht jetzt vollständig organisirt da. Leider aber ist sie noch die einzige planmäßige und vollkommen eingerichtete Realschule in Holland, obwohl hie und da Versuche gemacht sind, den Realunterricht mit dem Gymnasialunterricht zu verbinden. Das Athenäum zu Mastricht hat den Reigen des Realunterrichts in Holland eröffnet, und wir sind versichert, daß die übrigen höheren Lehranstalten (wenn auch sobald noch nicht) sich einmal in diesen Reigentanz hineinziehen lassen werden.

C. Die Universitäten (Hoogeschoolen).

Wie Alles auf Erden dem ewigen Wechsel und der Macht der Veränderung unterworfen ist, so ist dieß auch mit den sonst so berühmten holländischen Universitäten der Fall gewesen; selbst das hervorragende Lugdunum Batavorum, wo sich die hellsten Sterne der Wissenschaft befanden, verlor seinen Glanz und sank mit den übrigen Schwesteruniversitäten bis zur Stufe der Mittelmäßigkeit hinab. Diese Stellung ist den holländischen Hochschulen aber vorzüglich durch die napoleonische Herrschaft, welche überhaupt auf alle innern Verhältnisse Hollands mächtig wirkte, angewiesen worden.

Nachdem aber Holland seine nationale Unabhängigkeit wieder erhielt und zu seinem alten Königshause zurückkehrte, wurde von Seiten der Regierung ernstlich darauf gedacht, den Universitätsunterricht wieder in die alte, ruhmreiche Sphäre zu bringen. Es wurde demzufolge durch königl. Beschluß vom Jahre 1814 (18. Januar) eine Commission ernannt, welcher das Werk übertragen wurde, die Entwürfe zur Organisation des höheren Unterrichts, d. h. der Hochschulen, auszuarbeiten und der Regierung zuzustellen. Die Commission bemühte sich, den Wünschen der Regierung durch Einreichung des Entwurfes, sobald als möglich, zu entsprechen. Die Regierung nahm diese Vorschläge eifrig auf und schon im folgenden Jahre wurden durch königl. Beschluß die von der Commission vorgestellten Maßregeln in Ausführung gebracht. Die Universitäten zu Leyden und Groningen waren bald geordnet und die Universität zu Utrecht auch bald wieder hergestellt, und die Reichsathenäen zu Franeker und zu Harderwyk wurden auch in kurzer Zeit wieder eingerichtet.

Die Docenten der Hochschulen wurden vermehrt durch Männer anerkannter wissenschaftlicher Verdienste, die theils von den aufgehobenen Athenäen hergenommen, theils aus fremden Ländern berufen worden waren. Diese That der Regierung war die allerdringendste und nöthigste, denn die Zahl der Docenten war so gering, daß die meisten in dem Maße mit Vorlesungen überladen waren, daß sie keinen einzigen Gegenstand gründlich behandeln und keinem Zweige der Wissenschaft ihre volle Kraft widmen konnten; sondern wegen Zersplitterung ihrer Kräfte alle ihre wissenschaftlichen Bestrebungen fruchtlos und wirkungslos sehen mußten. Ja manche Theile des wissenschaftlichen Gebietes lagen ganz unbebaut da und obwohl sie durchaus unentbehrlich für die studirenden Jünglinge waren, so fehlte doch schon seit lange dafür der betreffende Docent. Es war dasselbe Verhältniß und dieselbe Lage bei den Hochschulen, wie bei den lateinischen Schulen, über deren Mangelhaftigkeit bereits gesprochen ist. Eben dieser schlechte Zustand der lateinischen Schulen

war die Ursache, daß die Universitäten immer mehr von ihrer Höhe hinabstiegen. Traurig war es zu sehen, wie größtentheils sehr schwach und dürftig vorbereitete Jünglinge Platz auf den Bänken der Lehrsäle nahmen, und da so wenig als vorher in den lateinischen Schulen die nöthige, gründliche Anleitung zu ihren Studien erhielten und den rechten Begriff von Wissenschaft erwarben. Dazu wirkte auch noch die Studienfreiheit, wornach jeder Studirende hören und jeder Docent lesen konnte, was er wollte, sehr ungünstig auf einen geordneten Entwickelungsgang der Studirenden. Unfähig waren sie von den lateinischen Schulen entlassen worden, unfähig blieben sie bis zum Ende in den Reihen der akademischen Jugend und eben so unfähig traten sie in die Praxis ein, welche sie sich als ihren Beruf erwählt hatten. Die Universität war da keine Akademie der Wissenschaften, keine Schule zur Erweckung eines höheren wissenschaftlichen Interesses und Strebens, es war nur das Mittel zum Zweck, das Mittel, um zu einer Stellung im staatlichen oder bürgerlichen Leben zu gelangen: das Studium war nur Brodstudium.

Glücklicher Weise wurde dieser traurige Zustand der Universitäten von Seiten der Regierung, wie schon angedeutet, so sehr es in kurzer Zeit möglich war, beseitigt und gehoben. Die Vermehrung der Anzahl der Docenten kam zur rechten Zeit und bot das Mittel zur Hebung der Wissenschaft und zur vollkommenen Einrichtung der Universitäten. Die Facultäten konnten nun geordnet und der Umfang und die Grenzen derselben festgestellt werden. Besonders aber wurden die drei Hauptzweige der Wissenschaft, die classische Alterthumskunde, die Mathematik und die Naturwissenschaften in den Vordergrund gestellt, und zugleich die Bedingung damit verbunden, daß jeder Schüler, der das eine oder andere Fach studiren wolle, gründliche Vorkenntnisse mit zur Hochschule bringen müsse. Bis jetzt hatte es noch immer an einem bestimmten Reglement über die Examina zur Zulassung zu den akademischen Vorlesungen gefehlt; nun aber sehen wir ein solches ins Leben treten und bald in Ausführung gebracht. Außerdem wurde, was man früher nicht gekannt, der Besuch der Collegien ernstlich anbefohlen. Waren früher die Hülfsmittel und Unterhaltungsquellen des Universitätsunterrichts sehr spärlich und meist aus freien Gaben und Schenkungen geflossen, weßhalb dieselben nur beschränkt sein konnten, so sollte durch den königl. Beschluß diese ungünstige Lage der Hochschulen auch auf bessern Fuß gestellt werden. Es wurde nämlich durch denselben die Bestimmung getroffen, daß alle Cabinete und Sammlungen, die wissenschaftlichen Zwecken dienten, in gehörigen Zustand gebracht werden sollten, wofür dann zugleich die Zuschüsse aus öffentlichen Cassen angewiesen wurden.

Das alles waren lobenswerthe Reformen mit Rücksicht auf das große Ganze. Hiemit aber konnte die Regierung das schwierige Werk, welches sie in die Hand genommen, nicht als vollständig ausgeführt betrachten; es wurde vielmehr von ihr noch das Auge auf die Mittel hingewendet, wodurch bei den studirenden Jünglingen die Liebe zu den Wissenschaften angefacht und lebendig erhalten werden könne. Deßhalb wurden Preisfragen ausgeschrieben, und auf diese Weise ein wissenschaftlicher Wettstreit eingerichtet. Die Arbeit, welche des Ehrenpreises würdig befunden, wurde mit einer goldenen Medaille beschenkt und dann noch durch den Druck veröffentlicht. Außerdem wurden für die Jünglinge, denen die Mittel zur Absolvirung ihrer Studien fehlten und die sich durch ihre Anlagen auszeichneten, 70 Stipendien ausgesetzt. So waren gewiß manche sehr wohlthätig wirkende Einrichtungen in Ausführung gebracht worden: aber alles das, was Noth thut, um den Universitätsunterricht auf die Höhe zu bringen, worauf er stehen muß, und ihn in seiner Ganzheit hinzustellen, das ließen die Verhältnisse des Staatshaushaltes noch nicht zu, sondern es mußte einer spätern Zeit, wo sich dieselben günstiger gestaltet haben können, anheimgegeben werden.

Hier kann ich nicht weiter gehen, ohne eines Umstandes Erwähnung zu thun, der für die Existenz einer oder zweier Universitäten von großer Bedeutung werden konnte. Es ließen sich nämlich viele Stimmen vernehmen, welche die Aufhebung einiger Landesuniversitäten in Ausführung gebracht wissen wollten; wogegen jedoch der Minister für öffentlichen Unterricht, Handel und Colonieen im Jahre 1819 sich freimüthig für die Erhaltung und den Schutz der drei bestehenden Universitäten aussprach. Dieser Umstand trat im vorigen Jahre auch wieder in den Vordergrund, als man durch die Zustimmung zur Berufung Thorbecke's als Minister des Innern die Anwendung der Ersparungstheorie bei den Ausgaben für die inneren Einrichtungen des Staates anerkannte. Auf dieselbe Weise aber, wie im Jahre 1819, ist diese Universitätsfrage nicht nach dem Wunsche Vieler beantwortet worden, jedoch dießmal mehr aus dem Grunde, weil man die ungeheuern Mißhelligkeiten und Uebelstände berücksichtigte, welche den Städten, wo sich die beiden aufzuhebenden Universitäten befinden (Groningen und Utrecht), daraus erwachsen könnten. Wollen wir uns aber darüber frei und ohne Nebenrücksichten aussprechen und nur auf das große Ziel hinsehen, welches den Hochschulen eines Landes angewiesen ist, so dürften wir wohl nicht anders sagen, als daß es im Interesse der Wissenschaft sehr zu wünschen wäre, wenn die Mittel und Kräfte, welche sich unter den drei Universitäten zerstreut befinden, concentrirt und auf eine Hochschule vereinigt würden. Daß hierdurch

die Blüthe dieser Begünstigten entfaltet und die Kraft derselben so gefestigt würde, daß sie wieder zu dem Glanze, den das alte Lugdunum Batavorum gehabt, kommen würde, dürfte mit Sicherheit erwartet werden. Man hat aber gesagt, daß durch das Bestehen der drei Universitäten ein gegenseitiger Impuls, sich eine vor der anderen auszuzeichnen, unter denselben bliebe, was im Interesse der Wissenschaft als sehr förderlich zu betrachten wäre. Darüber wollen wir aber nicht weiter sprechen, da die drei Universitäten bestehen und Gelegenheit genug hatten, mit einander zu rivalisiren und lange schon gezeigt haben, was und ob etwas davon erwartet werden könne.

Gehen wir nun wieder auf unsere begonnene Darstellung über den Entwickelungsgang der Hochschulen zurück, so tritt uns bald wieder ein unerfreuliches Bild derselben vor die Seele. Die königl. Verordnungen wurden nämlich ohne Kraft aufgenommen und nicht in Ausführung gebracht: weder die Disciplinarverordnungen, noch diejenigen, welche den Unterricht betrafen, wurden gehandhabt. Die Regierung sah sich deßhalb im Jahre 1828 genöthigt, eine Specialcommission zu berufen, welche den höheren Unterricht einer Prüfung unterwerfen und ihn nach Befund der Sache regeln sollte. Die Commission legte ihre Ansichten und Bedenken in einem Rapporte nieder, den sie der Regierung vorlegte; jedoch hat weder die Arbeit dieser Commission noch das Gutachten der Curatoren der drei Universitäten eine Aenderung in den Zustand derselben gebracht, welche eine günstige Wirkung herbeigeführt hätte, da die Maßregeln nicht beachtet und ausgeführt wurden. Mitten in dieser unerfreulichen Lage der Hochschulen trat die denkwürdige Katastrophe ein, wodurch Holland von Belgien losgerissen, und das Auge der Regierung nun die Nothwendigkeit sah, in allen Zweigen der Staatseinrichtung das Ersparungssystem anzuwenden. Hievon wurde, wie zu erwarten stand, auch der öffentliche Unterricht nicht verschont, denn wir sehen durch königl. Beschluß vom 15. Juli 1836 eine Commission zusammen gerufen, welche eine vorher erwähnte Frage in Betracht ziehen sollte: nämlich ob die Aufhebung einer der Hochschulen eine nennenswerthe Ersparniß herbeiführen könne ohne Benachtheiligung der wissenschaftlichen Interessen. Die Commission sprach sich bald für Beibehaltung der Hochschulen aus, wollte aber, daß die Ersparung da angewendet werden sollte, wo es thunlich sei. Es wurde demnach am 13. October 1836 durch königl. Beschluß die Anzahl der jährlich auszuschreibenden Preisfragen vermindert, der Umfang der akademischen Jahrbücher sehr beschränkt, die Stipendien geschmälert und die Befreiung der Theologen von der Bezahlung der Honorarien aufgehoben. Ferner wurde noch eine jährliche Retribution

festgestellt, welche die Studirenden zur Instandhaltung und Anschaffung der akademischen Hülfsmittel leisten mußten. Ueber diese Maßregeln ist so viel pro als contra gesagt und geschrieben worden, und besonders sind es die Schmälerung der Stipendien und die Beschränkung der Jahrbücher, welche dieß erfahren haben. Es konnten diese Verordnungen aber nicht ohne ungünstige Wirkung bleiben; denn daß sie Hebungs- und Belebungsmittel sind für die Entwickelung der geistigen Anlagen, ist eine Sache, welche die Erfahrung stets bewährt hat und welche der Senat und die Facultäten bald erkannten. Diese suchten, um den akademischen Wettstreit wieder so einzurichten, wie er war, Ehrenpreise (eermetal) aus eigenen Mitteln zu beschaffen und erhielten dafür später von Seiten der Regierung vieles Lob. Die entzogenen Stipendien konnten aber auf ähnliche Weise nicht ersetzt werden, was sehr zu beklagen war. Mag man auch sagen, daß man keine Studirenden für die Hochschule durch Geld gewinnen dürfe, so sind die Stipendien doch immer ein unentbehrliches Hülfsmittel für die Wissenschaft, indem die Geschichte derselben es allzu oft bewahrheitet, daß durch dieselben manche Geisteskraft und manches nützliche Talent den höheren wissenschaftlichen Interessen zugeführt und gesichert worden ist; von der Humanität, welche Jedem die Ansprüche auf geistige Bildung zuerkennt und besonders dem, welcher durch eigene Mittel sich nicht in den Besitz derselben setzen kann, wollen wir hier nicht einmal sprechen.

Was die akademischen Jahrbücher betrifft, so hat man es allzu sehr erkannt, daß dieselben ein unentbehrliches Mittel sind, um den gegenwärtigen Zustand des höheren Unterrichts an den Tag zu legen und der spätern Zeit reiche und echte Quellen zu erschließen, um eine Geschichte des wissenschaftlichen Zustandes der Niederlande in lauteren Zügen zu haben.

Es ist, wie wir gesehen, manche Maßregel, welche segensreich auf den trüben Zustand der Universitätsverhältnisse gewirkt hat, von der Regierung angewendet worden, aber auch manche eben so nachtheilige, die durch die staatlichen Verhältnisse nöthig gemacht wurde.

So wurden, da die Anzahl der Hochlehrer zu klein war, um die immer mehr hervortretenden Bedürfnisse zu befriedigen, neue Docenten berufen, aber statt sie zu ordentlichen Professoren zu ernennen, wurden sie mit dem Titel und den Einkünften eines außerordentlichen Professors berufen, und dieß auch in Folge des Ersparungssystems.

Ein anderer Grund, welcher noch besonders als ungünstig wirkend für den akademischen Unterricht angesehen worden, ist der Studienzwang. Durch den königl. Beschluß von 1815 wurde nämlich bestimmt,

daß Niemand zu einem definitiven Examen, wodurch er Ansprüche auf eine Stellung im bürgerlichen Leben erhalte, zugelassen werden sollte, wenn er nicht beweise, daß er nach Erlangung des vorbereitenden Grades seit einigen Jahren in den Hauptfächern Vorlesungen gehört, und daß er außer diesen Hauptfächern auch in einigen anderen wissenschaftlichen Zweigen, die bei jedem der vorgeschriebenen Grade angegeben seien, Vorlesungen beigewohnt habe. Die Folge davon war, daß sich bald die sog. Hauptcollegien von den Testimoniumcollegien abgrenzten, und eine gewisse Geringschätzung mancher Vorlesungen nicht unerwartet kommen konnte. Mit Rücksicht auf diese Ergänzungscollegien sagte die königl. Verordnung, daß das Testimonium nicht hinreiche, welches nur die verpflichtete Beiwohnung bezeuge, sondern erst dasjenige, welches darthue, daß der Besuch derselben mit Frucht verbunden gewesen. Wie unzweckmäßig aber diese ganze Verordnung war, geht daraus hervor, daß z. B. ein Candidat der Theologie nachweisen mußte, daß er in der Experimentalphysik und Astronomie die Vorlesungen mit Frucht besucht habe. Außerdem daß dieses selbst ganz zwecklos war, kamen die Docenten dadurch noch in eine schwierige Stellung. Auf der einen Seite nämlich liefen sie Gefahr, sich durch strenge Ausstellung der Testate die Zuhörer zu entfremden, auf deren Zuneigung und Achtung sie doch Werth setzen müssen; auf der andern Seite mußten sie erwarten, wenn sie im Ausstellen der Zeugnisse sehr leicht waren, daß sie sich der Mißachtung aussetzten. — Dieser Umstand ist aber an deutschen Hochschulen nicht weniger als an den niederländischen zu Tage getreten und hat bereits so vielfache Besprechung erfahren, daß es hier bei dieser Andeutung allein verbleiben möge.

Was nun den Charakter und das Wesen der Vorlesungen anbelangt, so waren sie in ihrem Zielpuncte verfehlt, da ihnen aller Anschluß an das wirkliche Leben fehlte und die Studirenden keine oder nur sehr wenige Anleitung auf ihren Beruf erhielten.

Wendet man auch ein, daß die Universität nicht der Ort sei, wo man kunstmäßig für den künftigen Beruf vorbereitet werde, so dürfte doch die Rücksicht wohl in Obacht gehalten werden, daß der Zeitpunct, wo der Studirende die Hochschule verläßt, auch der Zeitpunct seines Eintrittes ins wirkliche Leben ist. Wie wenig aber die Vorlesungen mit dem künftigen Berufe in Verbindung standen, sehen wir daraus, daß der Jurist keine Vorlesungen über bürgerliches Recht, über Strafrecht und über Handelsrecht hörte.

Wir gehen nun zu dem letzten Stadium über, in welches die niederländischen Hochschulen eingetreten sind. Es beginnt dieß mit dem

Jahre 1845, wo durch königl. Beschluß, wie wir dieß auch bei den Gymnasien gesehen haben, eine günstige Wendung in das höhere Unterrichtswesen gebracht worden ist. Die Verordnungen, welche durch den königl. Beschluß für die Gymnasien erlassen wurden, mußten wohlthätig auf den Zustand der Universitäten wirken, da dieselben gerade darauf hingiengen, die Schüler der lateinischen Schulen und Gymnasien so vorzubilden, daß sie von der Staatscommission fähig befunden würden, um zu den akademischen Vorlesungen zugelassen zu werden. Die guten Folgen stellten sich auch wirklich bald so heraus, daß die Curatoren der Universität Leyden und Utrecht sich sehr zufrieden über den geänderten Zustand aussprachen und besonders des Fleißes der Studirenden Erwähnung thaten, der sich im Allgemeinen kundgegeben und sich aufs erfreulichste durch die vielen Dissertationen an den Tag gelegt habe. Viele wissenschaftliche Fächer, welche fast ganz in Vergessenheit gerathen waren, wurden wieder aufgegriffen, und so gab es bald viele Studirende, welche sich zu Leyden mit der Chemie beschäftigten, und ebenso waren in Utrecht viele junge Leute, welche die Landwirthschaft zum Gegenstande ihres Studiums machten. Das zu Utrecht bestehende landwirthschaftliche Institut (landhuishoudkundige school) ist eine für sich bestehende, von der Universität abgesonderte Lehranstalt, welche aber dadurch mit ihr in enger Verbindung steht, daß sie von den betreffenden Professoren der Universität verwaltet wird. Mit diesem Institut ist ein Acker (boerdery) verbunden, auf dem die praktischen Uebungen angestellt werden. Es ist fast so eingerichtet, wie das mit der Universität zu Bonn in Verbindung stehende landwirthschaftliche Institut. Im Jahre 1846 waren daselbst 44 Schüler, von denen 19 angehende Landleute waren. Außer diesem Institut wurde am 22. September 1845 das chemische Laboratorium eingerichtet und zugleich das anatomische und naturhistorische Museum mit 2000 mikroskopischen und anatomischen Instrumenten bereichert. Die Bibliothek und die Klinik wurden durch Beiträge der Stadt und durch einen bestimmten Ausfall der Examinationsgebühren auf einen guten Fuß gebracht.

Im Jahre 1846 wurden die Hülfsmittel für den astronomischen Unterricht zu Leyden bedeutend vermehrt, und es war die Schülerzahl, welche sich diesem Unterrichte zuwendete, bald ansehnlich, und viele davon legten durch Beiträge für die Zeitschrift „Astronomische Nachrichte“ Beweise ihrer Tüchtigkeit an den Tag. Für die Philologen wurden öffentliche Disputationen eingerichtet, die immer um die andere Woche gehalten wurden, und das Streben der Philologie Studirenden, ihre akademische Laufbahn durch eine Dissertation abzumarken, förderte erfreuliche Resultate zu Tage.

Neben diesen Disputationen wurde den jungen Philologen, welche sich dem Gymnasialunterrichte widmen wollten, Gelegenheit geboten, sich in dem neu errichteten pädagogischen Collegium auszubilden. In Groningen hat man auch alles Mögliche versucht, und die Provinzialstände haben zur Ausbreitung und Verbesserung der akademischen Hülfsmittel eine ansehnliche Summe ausgesetzt.

Auf diese Weise sind die Museen der verschiedenen Zweige der Wissenschaft in einen guten Zustand gebracht worden und bieten dem Studirenden die nöthigen Mittel zu seiner Fortbildung. Nur ein höchst wichtiges Institut fehlt noch, nämlich eine Sternwarte, die für vollständig eingerichtete Hochschulen unentbehrlich ist. Ueber diesen Gegenstand ist aber bereits mannigfach gesprochen worden und es dürfte wohl die Wahrscheinlichkeit, daß diesem Bedürfnisse ein Ziel gesetzt werde, in einiger Zeit zur Wirklichkeit werden.

So haben wir nun in kurzen Zügen ein Bild von dem höheren Unterrichte in Holland zu entwerfen versucht, welches hoffentlich ausreichend sein wird, um einen Blick in die Verhältnisse des höheren Unterrichtes zu erlangen, der nöthig ist, um mit richtigem Urtheile den Reformen, welche im Entwurfe schon vorliegen, folgen zu können. Ueberdieß soll in diesen Blättern, wo es nöthig und passend ist, über diese kurz angedeuteten Verhältnisse das Genauere zur Zeit mitgetheilt werden.

Aus dem Mitgetheilten wird aber hinlänglich klar sein, daß die Regierung nach wiederholten Verbesserungsvorschlägen, von welchen wenige ihr Ziel erreichten, sich endlich genöthigt sehen mußte, kräftige Mittel zu ergreifen und einen entschiedenen Weg zu gehen. Es konnten aber keine geeigneteren Mittel für den gegenwärtigen zusammenhangslosen Zustand des höheren Unterrichts angewendet werden, als die Feststellung eines Unterrichtsgesetzes, wodurch die heterogenen Elemente, auf deren nothwendige Vereinigung wir schon früher hingewiesen, zu einer Einheit gebracht und denselben ein gemeinschaftlicher Stützpunct geboten werden kann, damit das „In variis unitas", das Haupterforderniß bei der Neugestaltung des höheren Unterrichtes, Wahrheit werde. Die Regierung hat den Grundstein dazu gelegt; möchten nun auch die Männer, denen der König das Werk übertragen, den höheren Unterricht zu ordnen und die darauf bezüglichen Gesetze in Berathung zu nehmen, den Schlußstein dazu legen!

Eben im Begriffe, vorstehenden Artikel an die Redaction der Pädagogischen Revue zu schicken, kömmt mir der neueste Bericht über den Zustand der Universitäten, der mittleren und der niederen Schulen in

den Niederlanden über das Schuljahr 1848—1849 noch zu rechter Zeit in die Hände, um ihn hier nachzutragen, und dadurch die Uebersicht über den gegenwärtigen Zustand des Schulwesens möglichst bis auf die zunächst hinter uns liegende Zeit geben zu können. Ich theile daraus die Hauptsache mit.

„Am 31. December 1848 waren bei den Hochschulen in der theologischen Facultät 231 Studenten; in der juristischen 473; in der medicinischen 175; in der mathematischen und naturwissenschaftlichen 36; in der philosophischen und litterarischen 125: im Ganzen 1040 Studirende.

„Am 31. December 1847 betrug die Gesammtzahl 1025.

„Die beim Athenäum zu Amsterdam eingeschriebenen Studenten machten im October 1848 eine Anzahl von 91 aus. Zu Deventer zählte das Athenäum am Ende des Schuljahres 1848 nur 11 Studenten.

„Im Allgemeinen wurde der Eifer und die gute Führung der Studenten in der Zeit von 1848 bis 1849 sehr gerühmt.

„Zu Leyden sind in der theologischen Facultät, obwohl sich die Docenten dazu bereit zeigten, keine öffentlichen Disputationen oder praktischen Uebungen gehalten worden. In der litterarischen Facultät dagegen hielt man öffentliche Disputationen, worin von den litterarum candidati über philosophische Theses gesprochen wurde, und andere, worin Studirende aus allen Facultäten ihre litterarischen Theses vertheidigten. Die angekündigten Vorlesungen über Astronomie und Mineralogie kamen wegen Mangel an Zuhörern nicht zu Stande. Am landwirthschaftlichen Unterrichte nahmen 146 Personen Theil.

„Von den an den Hochschulen und Athenäen unterrichtenden Professoren haben 32 ihre Ausbildung zu Utrecht genossen. In der theologischen Facultät dieser Universität wurde dem wissenschaftlichen Unterrichte so viel möglich eine praktische Richtung gegeben.

Zur Unterstützung der Studien der jungen Theologen besitzt die Hochschule verschiedene Stiftungen. Die bedeutendste ist die von Dan. Bernard Guiliamsz, welche ein jährliches Einkommen von 9000 Pfund englische Bankactien der theologischen Facultät zuführt, um dadurch jungen Leuten aus Ungarien und der alten Pfalz Gelegenheit zu geben, Theologie zu studiren. Fernere Stiftungen sind die von Johann Luc. van Frankedale und Joh. Pels, d. d. 8. Juni 1341 von 40,000 Gulden; von Petrus van Maastricht von 24,000 Gulden; von Jan Dan. van den Ende von 33,000 Gulden für Freitische einiger Theologie Studirenden; dann ist noch zu erwähnen die Stiftung von Joh. Breyer.

Die theologische Facultät zählt noch fortwährend eine Anzahl deutscher Studenten aus der alten Pfalz, aus Rheinbayern, Baden, Hessen

und Preußen, welche so zahlreich sind, daß sehr viele evangelische und protestantische Lehrer in der Rheinprovinz und Rheinbayern ihre Studien ganz oder zum Theile in Utrecht gemacht haben. Dieß liegt darin, daß die theologische Facultät der Utrechter Universität als ausgezeichnet bekannt ist und deßhalb auf die von derselben ausgestellten Zeugnisse viel Werth gelegt wird. Auch die Anzahl der Studenten vom Cap der guten Hoffnung an der Universität zu Utrecht zeugt zu deutlich von dem Ansehen, worin dieselbe bei den Kirchen des Caplandes stehe, welche das Vertrauen haben, daß durch junge Leute, welche in Utrecht ihre Studien gemacht, ihnen eine Gewähr für die gute Anleitung und Ausbildung der Diener des Evangeliums geboten werde.

Ein besonderer Beweis von dem Ansehen, worin die Utrechter Hochschule im Caplande steht, wurde vor kurzem durch die Synode der niederländischen reformirten Kirche des Caps gegeben, als sie, im Einverständniß mit der englischen Verwaltung dieser Colonie, zwei Professoren zu Utrecht Vollmacht ertheilte, zwei holländische Prediger für die neu gestifteten Gemeinden am Oranjeflusse zu berufen, und ihnen die Wahl und die Einschreibung der Namen in die Berufung ohne alles Weitere zugestand. Prof. Holtius hielt ein besonderes Collegium über das Recht bei Unvermögen der Kaufleute, welches stark besucht wurde, und Prof. Ackersdyk hielt öffentliche Vorlesungen über Staatswissenschaft mit besonderer Rücksicht auf Holland. Die Vorlesungen über Landwirthschaft wurden durch 40 Zuhörer besucht, worunter einige Landeigenthümer, welche für ihre Rechnung bauen lassen und bereits einige verbesserte Instrumente gebrauchen. Die öffentlichen Disputationen haben auch an dieser Hochschule unter den Studirenden ihr Ansehen verloren. Das Staatsexamen hat sich nicht sehr günstig gezeigt, besonders bei den Studenten der juristischen Facultät.

„Es scheint, daß der Zwang und die Einspannung für das Examen den Eifer und den Fleiß der Studirenden in den ersten Jahren des akademischen Lebens bedeutend schwächt.

„An der Universität zu Groningen erachtet man es für sehr befremdend, daß in der theologischen Facultät, welche viele und tüchtige Studirende lieferte, keine Dissertationen geschrieben worden sind. Die Vorlesungen über Landwirthschaft wurden von 33 Zuhörern besucht, worunter 8 angehende Lehrer.

„Nach dem Urtheile des akademischen Senates wirkt auch hier das Staatsexamen nachtheilig auf den wissenschaftlichen Eifer der Studirenden. Da nämlich auf das Examen zu viel Werth gelegt wird, so folgt daraus bei den Studirenden eine Verwahrlosung der Studien in den ersten

akademischen Jahren, und ein wissenschaftlicher Dünkel und Ueberschätzung ihrer Kenntnisse, daß sie der Hülfe und Anleitung der Hochlehrer nicht zu bedürfen glauben."

Die Anzahl der lateinischen Schulen und Gymnasien belief sich von 1848—1849 auf 69, welche zusammen von 1807 Schülern besucht wurden. Von diesen Lehranstalten wurden mit Rücksicht auf den Unterricht 10 als sehr gut, 32 als gut, 13 als mittelmäßig und 1 als schlecht bezeichnet. Von den 10 übrigen ist keine Meldung geschehen.

Hinsichtlich der städtischen Gymnasien und lateinischen Schulen gibt der Bericht unter Anderem Folgendes:

„Das Gymnasium zu Harderwyk nimmt ab; dieß ist dem ungünstigen Zustande der Stadt zuzuschreiben. Der Rector und der Conrector sind tüchtige Leute. Das zu Leeuwarden blüht und steht in Frießland in hohem Ansehen.

„Zu Winschoten erfüllt das Gymnasium seine Aufgabe und ist deßhalb den definitiven Gymnasien zugefügt worden.

„Die Umgestaltung der lateinischen Schule zu Groningen verspricht vieles Gute.

„Zu Mastricht bestand früher ein Lyceum, welches später in ein Athenäum umgestaltet wurde. Dieß hatte immer die ausdrückliche Bestimmung der Anleitung zum akademischen Unterrichte.

„Die Gymnasien zu Arnheim, Nimwegen und Zütphen behaupteten den Ruhm in ihrem Unterrichte, so auch die von Delft, Gravenhage, Leyden und Rotterdam.

„Von den guten gewöhnlichen lateinischen Schulen verdienen genannt zu werden die zu Breda, zu Bergen op Zoom, zu Heusden, zu Hoorn, zu Utrecht, zu Amersfort, zu Zwolle und zu Assen."

Was über die niederen Schulen mitgetheilt worden, sind nur statistische Angaben (in Zahlen ausgedrückte), welche da, wo wir über das niedere Schulwesen sprechen werden, nachgetragen werden sollen.

Nachschrift.

Die Redaction der Pädagogischen Revue hat der voranstehenden Darstellung folgenden Brief des geehrten Herrn Verfassers von jüngerem Datum hinzuzufügen:

Ganz unerwartet erschien im „Staatsblad" Nr. 36 ein königlicher Beschluß, der in das höhere Unterrichtswesen eine Bestimmung hineinbrachte, welche, wenn sie auch nur einen einzelnen Gegenstand betrifft,

jedenfalls für das Ganze von bedeutendem Einflusse werden muß. Es ist eine Verordnung, wodurch das Staatsexamen der jungen Leute, welche zu einer der Universitäten übergehen wollen, factisch aufgehoben worden und nur noch der Form nach bestehen geblieben ist. Das Staatsexamen (unser Abiturientenexamen) soll nun nicht mehr dazu dienen, die Fähigkeit der jungen Leute zu prüfen, um sie darnach reif oder unreif für die akademischen Vorlesungen zu erklären, wovon bisher die Zulassung oder Ausschließung von den akademischen Vorlesungen abhängig war; es soll vielmehr nichts Anderes mehr sein, als ein Mittel, wodurch die Regierung fortan mit der Höhe des Unterrichts der höheren Lehranstalten bekannt bleiben könne. Wie es heißt, ist Minister Thorbecke für die gänzliche Abschaffung des Staatsexamens gewesen, da er das Heil des höheren Unterrichts nur in der Freiheit des Unterrichts in ihrer ganzen Ausdehnung zu finden glaubt. Die Staaten-Generaal und die anderen zuständigen Behörden, welche sich jedoch hiermit nicht befreunden konnten, haben das Staatsexamen, wie es heißt, nicht ganz opfern wollen und deßhalb ihre Ansichten mit der Thorbecke'schen dahin geeinigt, daß das Examen in der vorher angedeuteten Weise fortbestehen bleiben solle. Was ist aber jetzt das Staatsexamen nunmehr anders als ein actus præsentationis, dem aller innerer Gehalt fehlt? Was ist diese durch die Staaten-Generaal bewerkstelligte Transaction anders als die Verwirklichung der Thorbecke'schen Ansichten, als der Sieg der Thorbecke'schen Idee? Der noch bestehende formelle Act ist bedeutungslos und wird auch nach einigen Jahren schwinden.

Die Ansicht, welche dieser Verordnung zu Grunde liegt, ist auf Freiheit des Unterrichts, auf vollkommene Freiheit der Eltern begründet, ihre Söhne bilden und zu den akademischen Vorlesungen vorbereiten zu lassen, wo sie wollen. Daher auch die ausdrückliche Bestimmung des Beschlusses, daß das Staatsexamen beibehalten werde, um auch einen Maßstab für die Beaufsichtigung des Privatunterrichtes zu haben. Was soll aber nun noch das formell bestehende Staatsexamen? Es soll die Regierung in die Gewißheit setzen, daß die jungen Leute, welche zu einer der Universitäten übergehen wollen, sich vorher die nöthigen Wissenschaften und Sprachkenntnisse, welche früher buchstäblich vorgeschrieben waren, zu erwerben gesucht haben, wobei jedoch das Maß der erworbenen Kenntnisse bei der Beurtheilung der Reife des Examinanden ganz außer Betracht bleibt. Hier mag der Gedanke zu Grunde liegen, daß es nicht nöthig sei, daß die Studirenden in allen Theilen die nöthige wissenschaftliche Reife besitzen, daß es vielmehr hinreiche, wenn sie mit einer allgemeinen wissenschaftlichen Ausbildung zu den Hochschulen über-

giengen, indem sie dort ihre geistigen Kräfte einem einzigen bestimmten Zweige der Wissenschaft zu widmen hätten, der die Vorstufe ihres künftigen Wirkungskreises sei; die Fähigkeiten und die für ihren Beruf eingesammelten Kenntnisse vor dem Eintritt ins öffentliche Leben zu prüfen, sei und bleibe jedoch Pflicht und Befugniß der Behörde, um sich von der Tüchtigkeit derer zu überzeugen, welche ein öffentliches Amt ausüben wollen, und hierfür dienen die einzelnen durch das Gesetz bestimmten Schlußexamina der verschiedenen Facultäten; wie und wodurch aber die Kenntnisse zu erwerben seien, sei nicht Sache des Staates, sondern in der Freiheit des Einzelnen begründet. Wir lassen den königlichen Beschluß selbst folgen:

Wir Wilhelm III. durch Gottes Gnaden König der Niederlande, Prinz von Oranien-Nassau, Großherzog von Luxemburg u. s. w.

Erwägend, daß der königl. Beschluß vom 23. Mai 1845, enthaltend die Abänderung der Verordnungen wegen der Zulassung der Studirenden zu den Hochschulen und Athenäen, in allen Theilen seinem Zwecke nicht entsprochen hat;

daß es billig ist, die Lehranstalten des höheren Unterrichts ohne alle Einschränkung einem Jeden offen zu stellen;

daß insofern das durch den gemeldeten Beschluß vorgeschriebene Examen wird abgeschafft werden können;

daß das Examen günstig auf die Verbesserung verschiedener Lehranstalten, welche zu den akademischen Vorlesungen vorbereiten sollen, gewirkt hat;

daß deßhalb das Beibehalten des Examens aus diesem Gesichtspuncte rathsam zu achten ist;

daß es außerdem nützlich ist, daß die Regierung fortwährend von nahebei (bekannt bleibe) mit der Höhe, auf welcher der Unterricht obenbezeichneter Lehranstalten steht, und wozu ein solches Examen viel beitragen kann;

wollen wir deßhalb die Zulassung zu den Universitäten freigeben; jedoch das mehrbezeichnete Examen als Maßregel der Beaufsichtigung über die Gymnasien, lateinischen Schulen u. dgl. Anstalten, so wie auch über den Privatunterricht, beibehalten.

Auf Vortrag unsers Ministers des Innern vom 27. Mai 1850;

nach Revision der Bestimmungen der Art. 2, 149 und 150 des königl. Beschlusses vom 2. August 1815, zugleich auch desjenigen vom 9. September 1826;

nach Anhörung des Staatsrathes (Advis vom 14. Juni 1850);

nach gewonnener Einsicht der näheren Rapporte unsers vorgenannten Ministers vom 25. Juni 1850 und vom 29. dess. M.;

haben wir gutgefunden und verstanden zu verordnen, wie folgt:

Art. I. Art. 1 des königl. Beschlusses vom 23. Mai 1845 wird abgeändert, wie folgt:

Um zur Einschreibung auf die Rolle der Studenten einer Universität oder des Athenäums zu Amsterdam und zu Deventer zugelassen zu werden, muß man ein Zulassungszeugniß vorzeigen, ausgestellt von der hiernach zu ernennenden Commission.

Dieses Zulassungszeugniß, dessen Form von unserem Minister des Innern festgestellt werden soll, muß angeben:

a. daß der Inhaber desselben bei dieser Commission ein Examen abgelegt hat;

b. das Maß der Kenntnisse, die er bei dem Examen an den Tag gelegt hat.

Art. II. Art. 6 und 10 dieses Beschlusses fallen weg.

Art. III. Art. 9 des gemeldeten Beschlusses wird abgeändert, wie folgt:

Dem Vorsitzer und jedem Mitgliede der Commission wird, wenn sie an dem Orte, wo das Examen abgenommen wird, wohnen, täglich eine Vacation von 3 Gulden zugelegt.

Außerhalb Wohnende erhalten die Reisekosten und Diäten vergütet nach Maßgabe der zweiten Classe, festgesetzt durch Art. 1 des königl. Beschlusses vom 15. December 1849, es sei denn, daß sie ernannt worden sind in einer Stellung, für welche durch diesen Beschluß oder durch das Gesetz eine höhere Vergütung bestimmt ist.

Unser Minister des Innern ist mit der Ausführung dieses Beschlusses, wovon Abschrift an den Staatsrath und an die allgemeine Rechnungskammer geschickt und welcher in das Staatsblatt soll aufgenommen werden, beauftragt.

Gravenhage, 1. Juli 1850.

(gez.) Wilhelm.

Der Minister des Innern:
(gez.) Thorbecke.

Die Stellung der Mathematik im Gymnasium.

Von Dr. Hermann Kern, Professor am herzogl. Gymnasium zu Coburg.

Die Mathematik hat in den Lectionsplänen der Gymnasien offenbar eine bei weitem größere Bedeutung gewonnen, als sie noch vor wenigen Jahrzehnten hatte. „Die Gymnasien haben sich", so hört man oft sagen, den immer dringenderen Forderungen der Jetztzeit fügen müssen. Ihr starres Festhalten an dem alleinigen Werthe altclassischer Studien hat der mehr und mehr überhandnehmenden Ueberzeugung von dem geringen Werthe eines todten, der Gegenwart fremden Wissens nachgeben und Anstalt machen müssen, neben Lateinisch und Griechisch auch die Wissenschaften, auf denen so mancher Fortschritt im heutigen Leben beruht, wenigstens als gleichberechtigt anzuerkennen". — So wenig wir unserntheils nun auch geneigt sind, in dem Durchdringen von sogenannten zeitgemäßen Ideen immer einen Fortschritt zu erkennen, und so wenig wir in jenen Ruf seinem ganzen Umfange nach einstimmen möchten, so wird er doch zu oft gehört, als daß man die Frage nach dem Grunde der Freude über diese größere dem mathematischen Unterrichte im Gymnasium zuerkannte Bedeutung unterdrücken könnte.

Wir wollen mit der nicht am seltensten zu hörenden Antwort beginnen: „Wozu braucht man Lateinisch und Griechisch, und welchen Nutzen bringt es, die Jugend mit todten Sprachen und längst untergegangenen Völkern zu quälen? Wie viel größer ist der Nutzen, den mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse gewähren!" Damit ist denn nun nicht immer ein höherer, rein geistiger Nutzen gemeint. Sagen wir es nur rein heraus! Die so sprechen, denken oft an eine Verwerthung im Leben; ihnen ist die auf Schulen erworbene Bildung oft nur ein Capital, das einst Zinsen tragen soll.

Andere haben einen etwas ideellern Nutzen im Sinne. „Zweck alles Unterrichts und aller Erziehung soll doch Vorbereitung zur treuen Erfüllung des Berufes sein. Die Zöglinge der Gymnasien wollen Theologen oder Juristen oder Mediciner werden. Wozu soll aber ein Arzt oder ein Jurist Griechisch lernen, und könnte nicht auch, mit Rücksicht auf die seltenen Fälle und die engen Grenzen der Anwendung, für Theologen das Griechische beschränkt werden? Dagegen läßt sich doch keineswegs verkennen, daß sie Alle von mathematischen Kenntnissen den besten Gebrauch machen können und oft die Vernachlässigung ihrer Bildung nach dieser Seite hin bitter bereuen müssen". — Was den ersten Theil dieser

Antwort anbelangt, so gehört seine Zurückweisung nicht hierher. Der zweite, auf den Nutzen mathematischer Kenntnisse für Theologen, Juristen und Mediciner bezügliche Theil der Antwort bietet aber schon einen Anknüpfungspunct dar.

Die meisten Theologen werden Lehrer, sei es an öffentlichen Schulen oder in Privathäusern. Als solche haben sie auch mathematischen Unterricht, wenn auch nur den elementarsten, zu ertheilen. In diesem mag so manches Mal die Ursache zu suchen sein, wenn ihre ehemaligen Schüler in den Gymnasien, selbst wenn sie in allen andern Fächern Gutes leisten, in der Mathematik als hemmender Ballast durch die Classen mit fortgeschleppt werden, nicht in der Fabel von dem nicht angeborenen mathematischen Talente *. — Wenn auch der Jurist nicht leicht in den

---

* Ueber diese besondern Anlagen, welche die Mathematik nach Manchen fordern soll, spricht sich Drobisch (Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts betrachtet. Leipzig, 1832. S. 47) folgendermaßen aus: „Freilich haben sich bei dem gereiften Manne Vorstellungsmassen gebildet, die neu hinzukommenden es schwer machen, sich zur Klarheit des vollen Bewußtseins emporzuarbeiten; freilich mag das Organ der Seele für bestimmte Eindrücke und Auffassungen mit den Jahren geeigneter werden, als für andere; allein Talent für Mathematik für etwas so Seltenes, als etwa Geschick zu Taschenspielerkünsten, auszugeben, beruht entweder auf grober Täuschung oder auf bösem Willen. Daß häufig die Schüler in der Mathematik nicht allgemeinere Fortschritte machen, liegt theils an dem geringen Gewicht, das Lehrer, Eltern, Vormünder und Behörden hierauf zu legen pflegen, theils daran, daß man zu wenig Zeit auf dieß Studium wendet, theils an ungründlichen oder für den Vortrag nicht geeigneten Lehrern, theils endlich an dem Umstande, daß es vielen Schülern nicht an besonderm Talent zur Mathematik, sondern an Talent überhaupt fehlt. Mathematik ist keine auf genialer Individualität beruhende Kunst, wie Poesie, Beredsamkeit, Kritik, sondern gerade die objectivste Wissenschaft, die man sich denken kann. Entdeckungen in ihr machen beruht, wie überall, auf Genie; erlernen läßt sie sich aber so sicher und gewiß, wie irgend eine Erfahrungswissenschaft.“ Und Herbart (in der Rec. des Buches von Drobisch, Allg. Hall. Litteraturz. 1832, 2. Band, S. 559) fügt in Beziehung auf diese besondern Anlagen, welche die Mathematik erfordern soll, Folgendes hinzu: „Bei Weitem das Meiste in diesem Puncte ist Täuschung; aber Einiges bedarf einer genauern Auseinandersetzung. Zuvörderst gibt es unstreitig bedeutende Verschiedenheiten in der Art, wie im frühen Kindesalter die Vorstellungen des Räumlichen, Zeitlichen, Zählbaren sich bilden. Dieser Ungleichheit kann jedoch um die Zeit des beginnenden Unterrichts noch großentheils abgeholfen werden; theils durch guten Unterricht im Kopfrechnen, theils durch combinatorische Uebungen, theils besonders durch das sogenannte **ABC** der Anschauung, dessen Idee von Pestalozzi ausgieng, und das unter dem Namen der Formenlehre in den Schulen verschiedene Gestalten angenommen hat. Dem Unterzeichneten fehlte es nicht an Gelegenheit, sich durch die von ihm selbst abgeänderten Anschauungsübungen jüngere Knaben zum mathematischen Unterrichte vorbilden zu lassen, diesen alsdann selbst zu ertheilen und

Fall kommt, in seinem Amte großer mathematischer Kenntnisse zu bedürfen, so fehlt ihm dieß Bedürfniß doch nicht ganz. Es ist eben doch ein Mißstand, wenn, wie dieß wenigstens im Königreich Sachsen vorgekommen ist *, die Nothwendigkeit einer leichten Zinsrechnung den Sachwalter in die peinlichste Verlegenheit bringen kann, aus der ihn nur die Hülfe eines mathematischen Freundes zu retten vermag. — Ueber den Mediciner ist es wohl kaum nöthig, ein Wort zu sagen, da gewiß allgemein zugegeben wird, daß naturwissenschaftliche Studien ohne mathematische Kenntnisse kaum zu denken sind, auch dann, wenn sogenannte populäre Vorträge oder Schriften den Stoff mundgerechter machen. Selbst die populärste naturwissenschaftliche Schrift muß dem unverstanden bleiben, dem die Bekanntschaft mit den Elementen der Mathematik fehlt. ** Die Gesetzmäßigkeit der Natur ohne mathematische Begriffe zu erfassen, ist eben so unmöglich, wie Töne ohne Gehör zu vernehmen.

Nimmt man nun noch dazu, wie durch die höhern Bürgerschulen mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse mehr als sonst zu einem Gemeingute des gebildeten Gewerbestandes geworden sind und noch mehr werden müssen, wie der Begriff der Bildung darum immer mehr Kenntnisse auch nach dieser Richtung hin in sich schließt; liegt nicht darin auch für den Gelehrten die unabweisbare Forderung, nicht zurückzubleiben und schon bei Zeiten Sorge zu tragen, daß er sich nicht einst seines Staunens bei Anhörung einer mathematischen Formel oder bei Auflösung einer einfachen Gleichung schämen müsse? Daß heutzutage wenigstens dieses Staunen nicht so selten ist, davon kann man sich bei jedem Examen einer Realschule oder eines Gymnasiums überzeugen, in dem auch über Mathematik geprüft wird. Verbände sich damit öfter die Beschämung, so schadete es wenigstens den Bestrebungen der Schule nichts, während jetzt gewiß ein nicht unbedeutender Hemmschuh für den Lehrer der Mathemathik in der liebenswürdigen Offenheit, mit der die

---

sich von der hinlänglich vorgeübten Fassungskraft zu überzeugen. Es kommt hierbei bloß darauf an, vor aller irgend schwierigen Demonstration die mathematischen Elementarvorstellungen auf empirischem Wege zur nöthigen Energie und Bestimmtheit zu erheben und zugleich an einige mathematische Kunstworte und Bezeichnungen zu gewöhnen. Geschieht dieß, so wird man zum Mindesten eben so viele Köpfe für Mathematik tauglich finden, als für Philologie; unterbleibt aber diese nöthige Vorbereitung, so geht die Demonstration verloren, weil der Schüler den Gegenstand derselben nicht festhält; und dann erscheinen die tüchtigen Köpfe als Ausnahmen, durch Schuld des unzweckmäßigen Unterrichts."

* Vergl. Drobisch, a. a. O. S. 69.

** Vergl. Drobisch, a. a. O. S. 44 f.

Alten ihre Unwissenheit in mathematicis offen zu Markte tragen, und in der lächerlichen Prahlerei liegt, mit der sie es noch oft genug als ein Zeichen ihres genialen, phantasiereichen Geistes preisen, daß sie an so trockenen Sachen keinen Geschmack fänden. Kein Wunder, wenn die Jungen auch ohne mathematische Kenntnisse etwas Tüchtiges werden zu können meinen.

Obgleich sich in dieser Hinsicht ein nicht zu verwerfender Nutzen gar nicht in Abrede stellen läßt, den es haben muß, wenn in unsern Gymnasien ein größeres Gewicht auf den mathematischen Unterricht gelegt wird, so ist doch ein solcher Grund ohne alle Beziehung zur Wissenschaft der Mathematik sowohl als zur Idee des Gymnasialunterrichts. Ihm wird von selbst mit Genüge geschehen, wenn der mathematische Unterricht unter einem höhern in der Sache selbst liegenden Gesichtspuncte betrieben wird.

Näher geht an die Idee des Unterrichts, so wie an das Wesen der Wissenschaft die Ansicht derer heran, welche die Mathematik ihrer formal bildenden Kraft wegen als ein Hauptfach des Gymnasialunterrichts anerkannt wissen wollen, denen das Studium der Mathematik nur darum wichtig ist, weil sie dasselbe für das beste Mittel halten, Verstand und Urtheilskraft zu schärfen. Der Stoff des Unterrichts ist ihnen für ihren Zweck gleichgültig. Die Methode allein ist es, derentwegen sie der Mathematik eine nicht unbedeutende Stelle im Ganzen des Gymnasialunterrichts einräumen. Die Schärfe, mit der der Mathematiker seine Begriffe bestimmt, der strenge geschlossene Gang seiner Beweise, die Evidenz mathematischer Wahrheiten, der innere Zusammenhang des Ganzen, in dem jeder einzelne Satz ein Stein ist, ohne den der Bau zusammenfallen würde, dieß gibt in den Augen dieser Männer dem mathematischen Unterrichte allein seine Berechtigung und seinen Werth.

Die im menschlichen Geiste schlummernden Kräfte zu wecken und zu bethätigen, dieß pflegen sie als den Zweck des Unterrichts zu bezeichnen, und ihn wollen sie dadurch erreichen, daß sie Unterrichtsfächer neben einander stellen, von denen die einen vorzüglich den ästhetischen Geschmack, andere das moralische Gefühl, andere das Gedächtniß, andere Verstand und Urtheilskraft bilden. Die Lösung der letzten Aufgabe liegt ihrer Meinung nach vor Allem der Mathematik ob, und in der That muß diejenige Geistesthätigkeit, welche durch mathematische Studien angeregt wird, vor Allem als Thätigkeit des Verstandes und der Urtheilskraft im gewöhnlichen Sinne dieser Worte bezeichnet werden. Indessen dennoch liegt dieser Auffassungsweise ein bedeutender psychologischer Fehler zu Grunde. Machen wir Lehrer nicht oft genug die Er-

fahrung, daß derselbe Schüler eine große Fähigkeit zeigt, botanische Namen seinem Gedächtnisse einzuprägen und dabei die einfachsten stets von ihm anzuwendenden mathematischen Formeln vergißt? Begegnen uns im Leben nicht häufig genug Männer, die sich mit merkwürdiger Treue alles von ihnen Erlebten bis in die kleinsten Kleinigkeiten noch im Alter erinnern, denen aber bei ihren Erzählungen die Namen darin agirender Personen immer nur auf der Zunge schweben, oder die zwar wissen, was sie erlebt, aber den Unterschied des Früher oder Später verloren haben? Sind etwa Leute so selten, die in ihren amtlichen Geschäften Alles umsichtig einrichten, alle dabei obwaltenden Nebenumstände treffend beurtheilen und berücksichtigen, die aber, wenn sie über allgemeine Lebensverhältnisse sprechen, sie schief und unrichtig auffassen und im geselligen Verkehre eine mehr als äußere Ungeschicklichkeit und Unfähigkeit zeigen? Finden wir nicht gerade heutzutage so Manchen, der sich aus Zeitungsnachrichten ein treffendes Urtheil über die Verhältnisse der Gegenwart zu bilden und jedes neue Ereigniß in der Bedeutung, die es möglicherweise haben kann, zu verstehen vermag; aber bei einem kaum ans Wissenschaftliche streifenden Gegenstande staunenswerthe Urtheilslosigkeit und Naivetät an den Tag legt? Muß es nun solchen Erfahrungen gegenüber, anderer Gründe gar nicht zu gedenken, nicht als eine kaum zu begreifende Unrichtigkeit erscheinen, wenn man von allgemeinen geistigen Kräften spricht, die, wenn sie einmal vorhanden sind, in jeder Sphäre gleichmäßig thätig sein, die, an einem beliebigen Stoffe gebildet, bei jedem andern noch so heterogenen Stoffe gleichmäßig hervortreten müßten? Jede Selbstbeobachtung, jede Beobachtung Anderer muß ja die Annahme solcher allgemeinen Geisteskräfte als eine aller Erfahrung Hohn sprechende psychologische Erschleichung erkennen lassen, von der nichts mehr Wunder nimmt, als daß sie so tief eindringen konnte selbst in die Theorie einer Kunst, die, wie die Erziehungskunst, vor Allem auf einer richtigen psychologischen Erfahrung beruht. Diese Ansicht ist es aber auch, von der die ausgehen, welche die Mathematik nur als formales Bildungsmittel in dem oben näher bezeichneten Sinne hochschätzen, die ihr im Ganzen des Unterrichts die Aufgabe zuertheilen, den Verstand und die Urtheilskraft zu schärfen. Warum aber nehmen sie denn, um diesen Zweck zu erreichen, zur Mathematik, die mit den übrigen Unterrichtsfächern verhältnißmäßig wenig gemeinschaftliche Anknüpfungspuncte darbietet, ihre Zuflucht? Es gibt doch auch andere Wissenschaften, die vorzüglich Verstand und Urtheilskraft bethätigen. Läge es nicht z. B. auf den Gymnasien, in denen das Studium der alten Sprachen den größten Theil der Zeit für sich in Anspruch nimmt, viel

näher, der Grammatik jenes Geschäft zu überlassen? * Wenn es nur darauf ankommt, den Verstand durch seine Bethätigung zu bilden, gleichviel welcher Stoff ihm dargeboten wird, warum die Mühe, einen neuen Stoff sich anzueignen, falls der anderwärts gewonnene ebenfalls eine vorherrschend verstandesmäßige Behandlung zuläßt? Wozu treibt man neben Grammatik noch in gleicher Absicht Mathematik? Doch wohl, weil man trotz aller Theorie die Verschiedenheit eines grammatischen und mathematischen Verstandes nicht leugnen kann, weil der scharfsinnigste Mathematiker gar keine Fähigkeit für Beantwortung der leichtesten grammatischen Fragen zu haben braucht, und sich umgekehrt mit den eminentesten grammatischen Kenntnissen grenzenloses Ungeschick in Auffassung der einfachsten mathematischen Verhältnisse verträgt. Dieß sind Thatsachen der Erfahrung, die sich nicht abstreiten lassen, die aber auch mit einer besonnenen Psychologie, welche nicht vergißt, daß sie die innere Erfahrung zu erklären und darum von ihr auszugehen hat, in durchaus keinem Widerspruche stehen. Eine solche Psychologie weiß von keinem allgemeinen Verstande. Sie kennt nur in den Vorstellungen Verstand, die verständig, wie die Natur der ihnen entsprechenden Wirklichkeit verlangt, verbunden sind. Für sie folgt aus der richtigen Betreibung der Mathematik mit Nothwendigkeit nichts weiter, als daß sich Verstand, Scharfsinn und Urtheilskraft in mathematischen Dingen, da, wo es sich um mathematische Verhältnisse handelt, zeige. Ihr ist es ganz und gar nicht unerwartet, wenn der Mathematiker, der eben nichts als Mathematiker ist, in andern Sphären eckig und verschroben erscheint, oder wenn ein tüchtiger, aber einseitiger Jurist Verhältnisse, die sich nicht mit der Idee des Rechts messen lassen, verkehrt beurtheilt. Es ist recht wohl zu denken, daß sich durch Beschäftigung mit der Mathematik der Geist daran gewöhnt, nicht als wahr anzuerkennen, was nicht streng bewiesen worden ist, sich bei aller Beurtheilung von wissenschaftlichen oder auch andern Verhältnissen nur an die Sache zu halten, die Begriffe bestimmt und klar zu denken; aber abgesehen davon, daß die Uebertragung mathematischer Denkweise auf nicht mathematische Dinge oft sehr fehlerhaft sein kann, ist es auch eben so denkbar, daß die Genauigkeit und Pünctlichkeit, die wissenschaftliche Strenge und der rücksichtslose Sinn für die Wahrheit den Mathematiker verläßt, wenn er sich auf ein anderes, nicht mathematisches Gebiet begibt. Es wird immer das Sicherste bleiben, sich alle diese Tugenden in den Gebieten, in denen sie ausgeübt werden

* Vergl. Herbart, Encyklopädie der Philosophie. 2. Aufl. S. 166 f.

sollen, selbst anzueignen. Und dieß führt uns zu der formalen Bildung in der engern Sphäre der auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezüglichen Vorstellungen.

Alle geistige Thätigkeit ist abhängig von dem Stoffe, auf den sie sich bezieht. Daher kann durch einen bestimmten Unterrichtsgegenstand formale Bildung zunächst nur insoweit erreicht werden, als sich Verwandtschaft des Stoffes findet. Jeder Unterricht wird, in bestimmter Weise ertheilt, diese formale Bildung von selbst mitgeben. Und daß der Gymnasialunterricht in solcher Weise ertheilt werden muß, folgt aus seinem Zwecke.

Die Gymnasien, höhern Bürgerschulen und Volksschulen pflegen den sogenannten Hochschulen gegenübergestellt zu werden. Während diese ihren Zöglingen gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten, nur weil sie das künftige Fach derselben voraussetzt, beibringen, sehen jene den Unterricht als ein Mittel der Erziehung an. * Für sie hat darum jeder Unterricht nur insoweit Werth, als er erzieht, als durch ihn der Schüler ein anderer, besserer wird, während jeder Unterricht, der nur Kenntnisse, nur todtes Wissen gibt, für sie ohne allen Werth ist. Selbstthätigkeit muß der Erfolg alles erziehenden Unterrichts sein. Und welches ist das Ziel, das der Zögling selbstthätig erstreben soll? Es ist das Ideal der Humanität, der vollen, nicht einseitigen Humanität, die den Menschen in der Allheit seiner Beziehungen erfaßt, die ihn als Glied der Natur wie der Menschheit und als beides zugleich in seinem Verhältnisse zur Gottheit ansieht. Zu diesem Ziele alles erziehenden Unterrichts tritt nun das specielle Ziel der bestimmten Schule hinzu, aber nicht jenes umändernd, sondern ihm sich unterordnend, durch jenes gehoben und idealisirt. Das Gymnasium hat den andern Schulen gegenüber die Aufgabe, vorzubereiten zu einem wissenschaftlichen Studium auf der Universität. Es nimmt nicht Rücksicht auf den bestimmten Beruf, für den das wissenschaftliche Studium befähigen soll. Hierin findet es erst seine Ergänzung in der Universität; diese erst muß hinüberleiten von dem rein wissenschaftlichen Studium zu seiner Bedeutung für den künftigen Beruf.

Fragen wir nun nach dem Einflusse, den der specielle Zweck des Gymnasialunterrichts auf die Verwirklichung der Idee ausübt, welche der erziehende Unterricht überhaupt hat, so muß jedenfalls die Idee des

---

* Hiermit steht in keinem Widerspruche die Nothwendigkeit des erziehenden Unterrichts für Schullehrerseminarien, die doch auch Fachschulen sind. Der Beweis gehört nicht hieher.

Gymnasiums als fast zusammenfallend mit der Idee des erziehenden Unterrichts überhaupt angesehen werden. Das rein geistige Ziel, welches dem Gymnasium als solchem vorschwebt, erscheint als eine concrete Gestaltung der unveränderten Idee, die der Unterricht als Mittel der Erziehung überhaupt hat. Eben dieses Festhalten an der reinen Idee alles erziehenden Unterrichts gibt der Gymnasialbildung ihre Gründlichkeit und ihre wissenschaftliche Richtung. Alles liegt in dem Worte Erziehung. Der Gymnasialunterricht will ein erziehender Unterricht sein. Dem Gymnasium ist es mehr als jeder andern Unterrichtsanstalt gegönnt, diesen Zweck rein aufzufassen und mit der gehörigen Muße im Auge zu behalten. Seine specielle Aufgabe tritt ihm hier nie hemmend in den Weg; sie unterstützt ihn nur darin.

In dieser Absicht, unterrichtend zu erziehen, liegt die schon oben erwähnte Pflicht des Gymnasiums, seinen Unterricht in formal bildender Weise zu ertheilen, so unzweifelhaft, daß wir hierüber, wie über eine sich von selbst verstehende Thatsache, hinweggehen können. Aber in formal bildender Weise kann eben jeder Unterricht ertheilt werden. Ganz unabhängig hiervon ist daher die Beantwortung der uns hier interessirenden Frage: Welche Unterrichtsgegenstände ergeben sich aus der Idee des Gymnasiums, oder, um sie für unsern Zweck sogleich bestimmter zu fassen: Inwiefern ist der Idee des Gymnasiums gemäß die Mathematik ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand desselben?

Gehen wir von dem Zwecke, den der Gymnasialunterricht mit allem erziehenden Unterrichte gemein hat, aus, d. h. fassen wir ihn zunächst allgemein als erziehenden Unterricht auf, so soll er, wie gesagt, den Menschen in der Totalität seiner Beziehungen zur Menschheit, zur Natur und zur Gottheit auffassen. Abgesehen von der religiösen Bildung — ohne welche die Gymnasialbildung, wie jede andere Bildung, zu einer fragmentarischen, der Harmonie, der höchsten Vollendung entbehrenden herabsinken würde — muß sich daher der Unterricht im Gymnasium, wie in der höhern Bürger- und Volksschule, nach zwei Seiten hin ausdehnen, nach der historischen und der naturwissenschaftlichen.

Etwa zwei Gattungen von Schulen zu schaffen, von denen die eine die historische, die andere die naturwissenschaftliche Bildung als ihren Hauptzweck betrachtete, dem aller andere Unterricht als nebensächlich untergeordnet wäre, das würde nur dann gerechtfertigt sein, wenn man ein äußeres Ziel vor Augen hätte, wenn man also die Idee des erziehenden Unterrichts aufgäbe. Solch' eine Trennung wäre eine

Verirrung, die durch ein Weitergehen nach der einen Richtung keineswegs gut gemacht, sondern, weil sie dann zu einer um so größern Einseitigkeit führte, vom Standpuncte der Erziehung noch größer würde. Leider ist es gerade eine in der letzten Zeit oft ausgesprochene Ansicht, man müsse das Gymnasium in zwei coordinirte Gymnasien zerspalten, so daß die künftigen Theologen, Juristen, Historiker, Philologen dem historischen oder philologischen, die künftigen Mediciner, Mathematiker, Naturforscher dem naturwissenschaftlichen Gymnasium zugewiesen würden. Zum Glück ist diese Idee, mit ganz vereinzelten Ausnahmen, noch nicht zur Wirklichkeit geworden. Würden ja doch durch sie die Gymnasien zu Hochschulen erniedrigt, welche der Jugend nicht einmal gönnten, die idealsten Jahre des Lebens ohne Sorge für das künftige Fach auf die Erwerbung einer allgemeinen Geistesbildung, auf den unbefangenen Genuß alles dessen zu verwenden, was den Menschen im Gebiete des Geistes, wie in dem der Natur zu erheben vermag, ganz abgesehen davon, daß man die Schulen, welche der höhere Bürgerstand sich für seine Söhne ins Leben rief, dazu erkoren hat, ihrem ursprünglichen Berufe untreu, die Aufgabe des Gesammtgymnasiums * zu einer Hälfte zu lösen.

Bisher haben wir zwar gesehen, daß der Gymnasialunterricht, will er auf den Namen eines erziehenden Anspruch machen, den Naturwissenschaften eine eben so große Bedeutung zuschreiben müsse, wie den historischen Wissenschaften. Der Mathematik haben wir noch gar nicht Erwähnung gethan. Aber es ergibt sich gewiß von selbst mit der Nothwendigkeit des naturwissenschaftlichen Unterrichtes auch die des mathematischen. Wir würden eine von Niemand bezweifelte Wahrheit erst beweisen, wenn wir darthun wollten, wie alles im Raume Erscheinende nicht ohne räumliche und darum überhaupt nicht ohne Größenbegriffe erfaßt werden kann, wie keine Naturwissenschaft ohne Mathematik möglich ist. Wir brauchen nicht erst darauf hinzuweisen, daß nicht bloß die Erklärung der Naturerscheinungen, ihre Zurückführung auf die letzten erkenn-

* Wir verstehen hier unter Gesammtgymnasium nicht, was jetzt oft darunter verstanden wird: Ein Gymnasium, das zugleich höhere Bürgerschule ist. Unserer Ansicht nach sind das Gymnasium und die höhere Bürgerschule vielmehr streng von einander zu halten, so daß Alle, welche sich einem wissenschaftlichen Studium auf der Universität widmen wollen, sei es ein auf historischer oder auf naturwissenschaftlicher Basis beruhendes, in das Gymnasium (das wir oben eben deßhalb Gesammtgymnasium nannten), Alle aber, die sich einem Fache widmen, das zwar keine gelehrte, aber doch eine dem Standpuncte der Gegenwart entsprechende höhere Bildung erfordert, in die höhere Bürgerschule gehören.

baren Ursachen nur mit Hülfe der Mathematik möglich ist, sondern daß selbst die einfache Beobachtung, die Erkenntniß des in den Erscheinungen waltenden Gesetzes mathematischer Begriffe nicht zu entbehren vermag. Darf doch keine Erfahrung das in bestimmten Erscheinungen sich wiederholende Gesetz erkannt zu haben wähnen, so lange sie es nicht in mathematischer Form auszusprechen im Stande ist; kann doch nur erst dann, nachdem dieß gelungen, an eine Nachweisung der Gründe, aus denen Alles so geschehen muß, gedacht werden.

So groß nun aber auch die Bedeutung ist, welche der mathematische Unterricht durch dieses Verhältniß der Mathematik zu den Naturwissenschaften für das Gymnasium erlangte, so würde diese Bedeutung doch immer nur eine secundäre sein. Das eigentliche Ziel läge in der mathematischen Behandlung der Physik. Diese würde nur so weit möglich sein, als die mathematischen Kenntnisse der Schüler reichten, und hinwiederum würde kein Grund vorliegen, mehr von der Mathematik zu lehren, als für den physikalischen Unterricht des Gymnasiums nöthig wäre. Dieß letztere würde nun freilich sehr viel sein, wenn es die Aufgabe des Gymnasiums sein könnte, eine wirklich umfassende, so weit es der Standpunct der Naturwissenschaften erlaubte, erschöpfende Kenntniß der Natur zu vermitteln. Eine solche Forderung auch auf die andern Fächer übertragen, verlangte eigentlich nichts Anderes, als ungefähr Alles zu lehren, was überhaupt gewußt wird. Von diesem Vorhaben abzustehen, dazu nöthigt glücklicherweise nicht allein die Unmöglichkeit, es durchzuführen, sondern der Widerspruch, in dem es zum Ziele des erziehenden Unterrichtes stände.

Nicht ein festes, abgeschlossenes Wissen will der Unterricht dem Schüler beibringen. Er will ihn vielmehr zu einer möglichst vielseitigen, gleichmäßig sich auf Alles, was den Menschen als Menschen interessirt, erstreckenden Selbstthätigkeit anregen. Er will dem Schüler allerdings ein bestimmtes Wissen geben, das er nicht wieder verliert, sobald er den Staub der Schule von seinen Füßen geschüttelt hat; er weiß aber auch, daß nur das Wissen dauernd ist, das selbstthätig erworben, mit dem übrigen Vorstellungskreise eng verbunden und selbst zu einem Ganzen verwebt ist, daß nur ein solches Wissen festgehalten und erweitert wird. Und gerade hierauf kommt es ihm ja an, dem Geiste des Schülers einen Inhalt zu geben, der in ihm und mit ihm lebt und wächst.

Wenden wir dieß auf die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichtes an. Es gibt im Wesentlichen drei Stufen der Naturerkenntniß. Auf der ersten, rein empirischen, werden die Erscheinungen beobachtet. Es kommt nur darauf an, die Sinne zu gebrauchen, Alles in der Er-

scheinung aufzufassen, was eine rein sinnliche Beobachtung von ihr zeigt. Das Gymnasium stellt seine Schüler auf diese erste Stufe der Naturerkenntniß in seinen untern Classen vorzüglich durch den naturgeschichtlichen Unterricht. Auf der zweiten Stufe wird das Gesetz der Erscheinung, die gegenseitige Abhängigkeit der sie bedingenden Verhältnisse gesucht, auf der dritten nach ihren Ursachen gefragt. Diese beiden letztern Stufen treten besonders in dem physikalischen Unterrichte der obern Classen hervor. Die Gesetze der Erscheinungen beruhen auf Verhältnissen, die mathematischer Natur sind; es sind räumliche und numerische Verhältnisse, Verhältnisse von Kräften, die sich je nach dem Grade ihrer Einerleiheit oder ihres Gegensatzes, je nach der Gleichheit oder Verschiedenheit ihrer Größe unterstützen oder hemmen. Die Begriffe, um die es sich hier handelt, mit denen hier die Erscheinungen begriffen werden, sind darum mathematische. Der Schüler muß, bevor er diese Stufe betreten kann, schon mit den einfachsten mathematischen Begriffen vertraut sein. Das Gymnasium beginnt seinen mathematischen Unterricht noch bevor es zeigt, wie sich die mathematischen Gesetze auf concrete Erscheinungen übertragen. Aber weil es erziehend unterrichten, die Selbstthätigkeit anregen will, so beabsichtigt es auch dann nicht, ihm etwas Erschöpfendes zu geben. Es will ihn nur befähigen, die ihn umgebende Natur mit ihren Erscheinungen in einer seiner übrigen Bildung entsprechenden Weise zu verstehen. Es will ihm die Mittel in die Hände geben, das Begonnene selbstthätig zu erweitern. Darum macht es ihn mit den Begriffen vertraut, ohne die sich die Natur unserm Denken entzöge. Es lehrt ihn, sie mit einander zu verknüpfen, in ihnen zu denken; es bildet seinen Geist in der Sphäre dieser Begriffe nach den verschiedenen Richtungen seiner Thätigkeit ebenso, wie in dem Kreise der auf das Gebiet des Geistes sich beziehenden Vorstellungen.

So folgt aus dem Principe des erziehenden Unterrichtes für den mathematischen Unterricht im Gymnasium eine Stellung, die ihn nicht unter den naturwissenschaftlichen im engern Sinne des Wortes stellt. Es wird vielmehr die Mathematik der Hauptrepräsentant der einen Seite der Wissenschaften gerade so, wie die Philologie, weil in ihr die historischen Wissenschaften ihre Grundlage finden, auf der andern in den Vordergrund tritt.

Dieß leitet uns von selbst zu dem speciellen Zwecke, den das Gymnasium unter den ihm verwandten Unterrichtsanstalten verfolgt, dem gemäß es ihm obliegt, zu einem wissenschaftlichen Studium auf der Universität vorzubereiten. Was schon aus der Idee des erziehenden Unterrichtes folgte, das ergibt sich aus ihm mit eben so unbestreitbarer Nothwendigkeit.

Nicht das Studium der Theologie, oder der Jurisprudenz, oder der Medicin, oder sonst einer einzelnen Wissenschaft ist es, für welches das Gymnasium befähigen will; es will, wir müssen es noch einmal sagen, nicht Hochschule sein. Es sieht in seinem Zöglinge nicht den künftigen Geistlichen, oder Juristen, oder Arzt, sondern einen Jüngling, der sich dem Studium der Wissenschaft widmen will, dessen nächster Lebenszweck geistige Ausbildung ist, der aber freilich auch mit dieser geistigen Ausbildung seine Stelle in der menschlichen Gesellschaft und im Staate einst um so würdiger auszufüllen bestrebt sein soll.

Das große Gebiet der Wissenschaften theilt sich nach zwei Richtungen. Die historischen und die naturwissenschaftlichen Fächer sind es, nach denen die Gelehrten sich sondern. Das Gymnasium, auf das Studium der Wissenschaft überhaupt vorbereitend, muß sich deßhalb vor Allem derjenigen Wissenschaften als Unterrichtsmittel bedienen, die als Grundpfeiler der beiden Seiten des Wissens zu betrachten sind *. Die Philologie und Mathematik müssen in ihm gleichberechtigt neben einander stehen, beide müssen Mittelpuncte für den Unterricht des Gymnasiums sein. Eben so unmittelbar und entschieden, wie sich die Bedeutung des philologischen Unterrichtes aus der Idee des Gymnasiums ergibt, folgt aus ihm auch die des mathematischen. Das Streben nach der Einheit des Mittelpunctes würde, wollte es hiergegen sich geltend machen, mit der nicht zu läugnenden Doppelheit in der Stellung des Menschen und der darauf beruhenden Doppelheit der Wissenschaften in Widerspruch gerathen. Zwar ist es ein in der Neuzeit oft mit Recht nicht nur ausgesprochener, sondern auch bethätigter Gedanke, die erziehende Wirkung des Unterrichtes hänge zum großen Theile von dem Zusammenwirken und dem Ineinandergreifen aller Unterrichtsfächer ab; dennoch wäre es ein Mißgriff, wollte man ihm zuliebe einer Gleichberechtigung historischer und mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer entgegenarbeiten. Das beide Verbindende liegt nicht in ihrem Objecte, sondern in der Einheit des Geistes, der sich in beiden seiner doppelten Stellung zur Menschheit und zur Natur bewußt wird, der sich erst in dieser Doppelheit zur wahren Humanität erhebt. Daher wird jede Gefahr der Zersplitterung schwinden, wenn der Schüler von den Lehrern der verschiedenen Fächer nicht als ein

* Vergl. Drobisch, a. a. O. S. 42: „Wenn es unmöglich oder nicht rathsam ist, allen Zweigen der Wissenschaften, die zur allgemeinen Gelehrtenbildung zusammenwirken, eine Stelle auf dem Gymnasium einzuräumen, so muß man diejenigen auswählen, welche die Grundlagen vieler andern sind, und daher, treu erlernt, in den Stand setzen, vieles Andere uns mit Leichtigkeit anzueignen."

anderer, sondern immer als derselbe angesehen wird, wenn ihm die Gesammtheit der Lehrer wie ein Lehrer gegenübertritt. Nur wenn in dem Lehrercollegium ein Geist herrscht, wenn in ihm die wahre, in dem Bewußtsein des gemeinsamen Werkes beruhende Collegialität waltet, ist ja überhaupt an erziehenden Unterricht zu denken.

Daß wir, wenn wir eine Gleichberechtigung der beiden Hauptgruppen unter den Unterrichtsfächern im Gymnasium fordern, an keine so äußere Gleichstellung denken, wie sie sich z. B. in einer gleichen Vertheilung der Unterrichtsstunden ausspricht, braucht wohl kaum hinzugefügt zu werden *. Die Anzahl der Stunden, welche auf ein Fach gewendet werden, gibt ja keinen Maßstab für den ihm beigelegten Werth ab, eben so wenig wie überhaupt bloß durch die pünctliche Einhaltung eines noch so guten Lections- und Stundenplanes eine Unterrichtsanstalt sich als Musteranstalt bewährt. Solch ein Standpunct wäre der Idee des erziehenden Unterrichtes gegenüber viel zu niedrig und handwerksmäßig. — Es gibt der Fäden viel mannigfaltigere, welche den Menschen an Menschen, als solcher, die ihn an die Natur knüpfen. Schon darum gebührt den historischen Fächern der größere Theil der Zeit. Aber sollte eben hieraus gefolgert werden, daß trotz aller Bedeutung, die der Mathematik zugestanden werden müßte, dem philologischen Unterrichte eine noch größere zukomme, so bietet der specielle Zweck des Gymnasiums noch einen zweiten Einwurf gegen diese Behauptung dar.

Auch diejenigen, welche aus Unkenntniß die Mathematik gering schätzen, können nicht in Abrede stellen, daß sie in methodischer Beziehung als Muster für jede Wissenschaft dastehe. Die scharfe Begriffsbestimmung, die Erzeugung von so vielen neuen Begriffen aus den wenigen unmittelbar gegebenen, der innige Zusammenhang des ganzen Gebäudes, die Strenge der Beweise, die nur auf die Sache gerichtete Behandlung des Stoffes, dieß Alles sind Vorzüge der Mathematik, welche ihr für den Zweck der auf das Studium einer Wissenschaft vorbereitenden Gymnasien einen unendlichen Werth geben. Ihre Gebundenheit an die

---

* Eine Praxis, welche Schüler, die in der Mathematik nach Tertia gehören, wegen ihrer Leistungen im Lateinischen und Griechischen ruhig nach Prima aufrücken läßt, verträgt sich mit dieser Gleichberechtigung nicht. Sie ist jedenfalls aber schon deßhalb zu verwerfen, weil das Classensystem den von den sächsischen Gymnasiallehrern in Meißen aufgestellten Satz als Regel bedingen dürfte: „In eine höhere Classe soll kein Schüler aufrücken oder als neuer aufgenommen werden, welcher das der vorhergehenden Classe bestimmte Ziel in irgend einem wissenschaftlichen Unterrichtsfache nicht erreicht hat." (Vergl. Berliner Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 3. Jahrgang, S. 864.)

streng wissenschaftliche Behandlung und an die streng systematische Form machen sie zu der einzigen Wissenschaft, die dem Zöglinge des Gymnasiums im vollen Sinne des Wortes als solche gegenübertritt. An ihr soll er darum das Wesen einer Wissenschaft kennen lernen; in ihr ein Musterbild erhalten, das ihm bei seinen spätern Studien leitend vor Augen steht.

Fassen wir noch einmal das Resultat unserer Ueberlegungen über die Stellung der Mathematik im Gymnasium kurz zusammen, so ist es dieß: Aus der Idee des Gymnasiums ergibt sich die Nothwendigkeit und die Bedeutung des mathematischen Unterrichtes eben so bestimmt und unmittelbar, wie die des philologischen, und zwar sowohl aus dem Princip des erziehenden Unterrichtes, welches das Gymnasium mit andern Unterrichtsanstalten gemein hat, als auch aus der speciellen Aufgabe, die das Gymnasium als solches zu lösen hat. Eben diese Uebereinstimmung, in der sich dasjenige, was aus dieser speciellen Aufgabe folgt, mit dem befindet, was sich aus dem Zwecke des erziehenden Unterrichtes überhaupt ergibt, kann uns als Beweis dafür gelten, daß wir jene nicht zu weit gefaßt haben.

Wohl mag es wahr sein, daß das Gymnasium, je umfassender ihm seine Aufgabe gestellt ist und je mehr es sich von der Einseitigkeit früherer Zeiten befreit, auf die volle Kraft seiner Zöglinge rechnen muß. Aber das Studium einer Wissenschaft und der auf einer wissenschaftlichen Bildung beruhende Beruf im Staate ist auch ein Ziel, das viel zu hoch und heilig sein muß, als daß es der talentlose oder gar träge Jüngling erstreben dürfte. Je größer die Aufgabe des Gelehrten ist, desto mehr wird es Pflicht des Gymnasiums, nur den von wahrem, recht wissenschaftlichem Streben beseelten Jüngling zu dulden, und den Zudrang derer, die nur den Broderwerb im Auge haben oder nur an dem Interessanten und Geistreichen Freude finden und gleichsam nur den Honig kosten möchten, von sich abzuhalten.

Probe einer Uebersetzung der Ilias nach neuern metrischen Grundsätzen.

Von Dr. Eduard Eyth, Professor in Schönthal.

Vorbemerkung.

Jede neue Verdeutschung des alten Homer muß irgend etwas Neues mitbringen, um ein Recht auf ihre Existenz zu haben. Der Verfasser der unternommenen gegenwärtigen Bearbeitung der Ilias sucht dieses Neue in der grundsatzmäßigen Strenge bei der Behandlung des Hexameters in unserer Muttersprache und gedenkt diesem Struwelpeter das Haar ein Bischen auszukämmen. Er erlaubt sich, in diesem Betrachte einige flüchtige Notizen voranzuschicken.

Bekanntlich hatte die deutsche Sprache ursprünglich keinen Hexameter, sondern derselbe wurde ihr erst im sechszehnten Jahrhundert als fremdes Reis eingepfropft. Freilich war die anfängliche Kunst, in diesem Versmaß sich zu bewegen, eine sehr geringe, so viel man sich darauf zugute that. Wir wollen in einfachster Weise die verschiedenen Stufen unterscheiden.

Erste Stufe. **Weder** Rücksicht auf Quantität im antiken Sinne, **noch** auf die deutsche Tonsilbe.

Z. B. Nun tapfere Teutschen, adelich von Gmüt und Geplüte!
Fischarts Gargantua.

Zweite Stufe. Rücksicht auf antike Quantität, **aber nicht** auf die deutsche Tonsilbe.

1) ohne Reim ganz nach altem Muster:

Es macht alleinig der Glaub' die Glaubige fälig
Und darzuo fruchtbar zur Lieb' und güetige Herzen
Allweg in Menschen schafft er. —
Gesner, 1550.

2) mit Reim zur Verdeckung des gefühlten Mangels.

Ein Vogel hoch schwebet, der nicht als andere lebet,
Nach kein Thier strebet, sich in allen Winden erhebet.
Klay d. ält., 1570.

Dritte Stufe. Rücksicht auf die deutsche Tonsilbe, **aber nicht** auf die antike Quantität.

1. Klopstock ꝛc.

Hebe dich, mein Gesang, auf Schwingen seliger Freuden. —
Wo kein Todter begraben wird, wo kein Auferstehn sein wird. —
Göttlicher Schutzgeist der Mutter so vieler unsterblicher Kinder. —
Eine sanftleuchtende Sonne; von ihr fließt Leben und Wärme.

Wie hiebei Trochäen statt Spondeen, d. h. kurze Silben für lange, und umgekehrt lange für kurze gebraucht werden, zum Nachtheil und Untergang jedes Wohlklanges, fällt in die — Ohren! Entschiedenen Fortschritt zur größeren Weichheit machte

2. Voß; doch blieb er im Wesentlichen auf den gleichen Grundsätzen, und es finden sich auch bei ihm manche Verse, wie z. B. Ilias III, 72 und 252:

Ihr dann, nachdem Freundschaft und heiligen Bund ihr beschworen, —
Dort hinab ins Gefild, um heiligen Bund zu beschwören.

Gegen die Trochäen und andere Unebenheiten kämpften nachher — nicht Schiller oder Goethe, sondern

3. A. W. Schlegel, Platen und Andere. Aber ihre Worte wirkten wenig, weil ihr Beispiel nicht tadellos genug war. Im Ganzen stehen wir noch auf dieser dritten Stufe, oft mit Hinneigung zur ersten. Auch Mörike in seiner lieblichen Idylle vom Bodensee hat der äußeren Form zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, wie früher Goethe in „Hermann und Dorothea", das im Uebrigen Muster einer Idylle ist und bleibt. Einen nicht unbedeutenden Fortschritt zur größeren Weichheit findet man in Monje's Uebersetzung Homers, wie dieß auch mit Recht anerkannt wird. Indessen ist immer noch ein weiterer Schritt möglich, nämlich der freilich kecke und etwas schwierige Schritt auf die

Vierte Stufe. Rücksicht auf die deutsche Tonsilbe **und** die antike Quantität.

Solcher Verse finden sich nur ganz wenige, zufällig und unbewußt entstandene, da und dort zerstreut, vielleicht unter zehntausend einer. Man muß aber den Zufall zum Grundsatz erheben und den Versuch wagen. Vielleicht gelingt es, der deutschen Muttersprache einen neuen Reiz zu erkämpfen. Und schelte das Niemand Pedanterie, wenn der Bildhauer seinen feinsten Meisel anlegt! Das nachfolgende erste Buch der Ilias möge eine vorläufige Probe geben, an der jedoch der Verfasser sich vorbehält, noch weiter meiseln zu dürfen. Weitere Worte helfen nichts; die Sache muß für sich selber zeugen.

Homers Ilias, Rhapsodie I.

Göttin, o singe du mir des Peleiaden Achilleus
Unheilszorn, der unendliche Trübsal schuf den Achajern
Und viel muthige Seelen in Ais' Dunkel hinabstieß, —
Heldenseelen hinab! — und sie zum Fraße der Hunde
Machte, des Adlers Beute, — (der ewige Wille gebot es!)
Seit im Streite sich einst zwei mächtige Fürsten erhoben,
Erst der Atride, sodann der erhabene Renner Achilleus.

Wer im Olymp, wer jagte sie doch zum grimmigen Hader?
Zeus' und Leto's Sohn. Dem Könige zürnet Apollo,
Schickte die Pest ins Volk; viel tausend siechten hinunter,
Weil den Priester im Heer Agamemnon schnöde verhöhnt hat.
Chryses nahete sich, wo hurtige Boote gelagert,
Lösete gern sein Kind; drum bracht' er unendliche Gaben,
Trug das friedliche Band, dem Treffer Apollo geweihet,
Hoch am Stab von Golde daher, und Sämmtliche bat er,
Atreus' Söhne zumeist, die gewaltigen Ordner im Heerzug:
Atreus' Söhn' und alle gewappneten Heldenachajer,
Wollten es unsere Götter im heiligen hohen Olympos,
Daß ihr Troja gewinnt und heimkehrt ohne Gefährde!
Aber — o laßt mein Kind mir frei! Hier — reichliche Lösung, —
Nehmt sie dahin und ehret Apoll, den Rächer im Himmel!
Sämmtliches Heer rief jetzt lautauf beifällige Stimmen,
Daß man scheue den Opferer und — annehme die Lösung,
Nur Agamemnon nicht, nur Atreus' Sohne gefiel's nicht, —
Jagte den Alten hinaus mit erhobenem Herrngebote:
Treff' ich, o Greis, dich wiederum an, wo die Kiele gelagert,
Ob du jetzo geweilt, ob nochmals künftig herankommst,
Nein, dann hilft nicht Binde des Heils, noch Scepter Apollos!
Nie darf diese von hier! Erst muß sie das Alter im Hause
Treffen, in unserem Hause von Argos, ferne der Heimat,
Wenn sie Gewand mir webt und mir mein Bette bereitet!
Fort jetzt! Still! Denn sonst — nicht kommst du vom Orte lebendig!
Riefs; drum bebet in Angst und folgt dem Worte der Alte,
Ging dann stille dahin am Sand unwirthlicher Ufer,
Fleht' auch viel beim Gehen hinauf zum König Apollo,
Den einst Leto gebar, die gewaltige lockige Göttin:
Hör' mich, Apollo, du Gott der Silberpfeile, Behüter
Chrysas', Hort von Kylla, du Tenedos' heiliger Obherr!
Smintheus! hab' ich je dir freundliche Tempel eröffnet,
Hab' ich je von Zieg' und Stier fetttriefige Hüften
Dir zum Ruhme geweiht, so gewähre das einzige Flehn mir:
„Büße das Heer mein Weinen, o Gott, durch deine Geschosse!“
Rief es hinauf im Rachegebet und Phöbos erhört ihn,
Steigt von Olympos' Gipfel herab, Zorngrollen im Herzen,
Pfeil und Bogen am Arm und ringsumschlossene Köcher.
Graunvoll klirrte die Waff' hoch auf des Zornigen Armen,
Als er kam! Er nahte wie finstere Nacht; dann saß er
Ferne dem Ufer; er eilt, entschickt der Pfeile den ersten;
Furchtbar war's ein Klang vom Silberstrange; zu Boden
Strecket er hin Maulthiere zuerst sammt flüchtigen Hunden,
Und dann leget er auch auf s i e todbittere Pfeil' an, —
Schoß — und allzeit brannten im Heer unzählige Leichen.
Als neun Tag' im Lager Apolls Mordpfeile geflogen,
Rief am zehnten Achill fluges in die Gemeine das Heervolk,

Weil ihm dieß ins Herze die Königin Hera gelegt hat,
Denn das macht' ihr Sorge, zu sehn, wie Jeglicher hinstarb.
Jetzt sind alle bereit und lautlos sitzt die Gemeine,
Als zum Wort sich erhob der göttliche Renner Achilleus:
„Atreus' Sohn, ich halte dafür: Denselbigen Irrweg
Muß man wiederum heim, wenn dieß vom Tode noch aushilft.
Hier wird sämmtliches Heer von Krieg und Seuche gemordet!
Auf doch, fragt uns Priester, o fragt uns heilige Seher,
Traumbildschauer, — o fragt! (oft sind auch Träume von Oben!)
Daß man wisse, warum uns Phöbos Apollo so furchtbar
Grollt? ob's Bitte, warum er zürnt, ob Festhekatomben,
Oder ob Opfer Apoll, und Lämmlein, völlige Ziegen
Jetzt zur Gabe begehret, um uns vom Tode zu retten?"
Sprachs und setzte sich hin. Und jetzt zum Reden erhob sich
Kalchas, Thestors Sohn, der klügste der heiligen Augurn,
Der stets wußte, was ist und kommt und frühe gewesen,
Und der Achajer Schiffe geführt gen Ilios hinwärts
Durch sein Schaun im Geiste vom Herrscher Apollo geliehen;
Dieser im Heere begann und sprach mit freundlichem Herzen:
„Liebling Gottes, Achill, du gebeutst mir Rede zu geben
Jetzt vom Zürnen Apolls, des pfeilegewaltigen Herrschers;
Nun ich's künde, so hör' und schwöre mit heiligem Eidschwur,
Mir durch Worte sowohl als That stets gerne zu helfen,
Weil ja der Eine gewiß mir gram wird, der die Gesammtmacht
Hier beim Volke besitzt und dem wir Alle gehorchen.
Zürnt ein Fürst dem Schwächeren, ach, dann kommt die Gewaltthat!
Birget er etwa den Haß auch selbige Stunde, — gewißlich
Spart er's nur für künftige Zeit, bis Rache geübt ist,
Innen im Herzen. Achill, sprich, willst du mir Hilfe gewähren?"
Ihm entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Keck und muthig heraus! Du kennst ja die Worte von Oben!
Denn bei Zeus' Liebling, bei Apoll, dem deine Gebete
Gelten, wenn du vor uns den Spruch der Olympier aufthust, —
Keiner im Heere, so lang ich leb' und schaue mit Augen,
Taste dich an mit feindlicher Hand, wo die Boote gelagert,
Kalchas! — Keiner im Heer! Und nennst du selbst — Agamemnon,
Der jetzt weit der Größte sich hier im Volke berühmet!"
Jetzo gewann er Muth und sprach der treffliche Seher:
„Nicht ist's Bitte, warum er grollt, nicht sind's Hekatomben;
Hört, — ein Opferer ist's, den schnöd' der Atride verhöhnt hat,
Auch sein Kind nicht freite, noch annahm Lösegebote;
Deßhalb schickte dem Heer und schickt noch Schmerzen Apollo,
Thut auch nie von Seuche gewiß die gewaltigen Händ' ab,
Bis ihr erst das freundliche Kind dem Vater anheimgebt
Frei, umsonst, — und bis die gebührliche Sühnhekatombe
100 Wird nach Chrysa geführt; dann glaubet an Hilfe des Himmels!"
Sprach's und setzte sich hin und jetzt zum Reden erhob sich
Atreus' Sohn, der große, gewaltige Fürst Agamemnon,

Seufzete laut, dann ward vom Zorne die finstere Seel' ihm
Hochauf voll; ihm glühte, wie feurige Flamme, das Auge, —
Sah erst Kalchas grimmiglich an; drauf also begann er:
Schweig, du Prophete der Uebel! O niemals sprachst du die Wahrheit!
Du willst Eines im Heer allzeit nur kündigen — Unheil!
Besseres ist dir fremd im Wort, noch fremder in Uebung, —
Sagst auch heute zu uns: dir seie von Oben eröffnet,
Deßhalb schaffe der heilige Gott nur klägliches Elend,
Weil für Chryses' Kind ein Lösegebot annehmen
Ich nicht mochte. Warum? Ich habe sie lieber im Hause
Bei mir, achte sie traun der erhabenen Ehegemahlin
Klytämnestra voran, weil Nichts ja schlechter an ihr ist
Weder an Höh' und Wuchs, auch nicht an Geiste noch Arbeit.
Doch — ich gebe sie willig heraus, wenn's nützlicher ist; — ich
Möchte gesund mein Volk und nicht dem Tode geweiht sehn.
Gebt nur 'was zur Ehre dafür! Wie? Sollte nur Einer
Ohne den Heerpreis sein? Und dieß, dieß wäre gebührlich?
Denn ihr sehet es Alle, wie mir das Beste dahingeht!"
Ihm entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Atreus' Sohn, voll Ehre zugleich und niedriger Habsucht,
Rede, wie soll dieß muthige Volk dir einigen Heerpreis
Geben? Es ist kein Schatz, daß man's hier wüßte, vorhanden,
Und die gewonnene Beute — sie ward nach Rechte getheilet.
Soll man's wiederum hier einsammeln? Wäre gebührlich
So 'was? Lasse du sie dem Apoll! Wir andere geben's
Dreifach, vierfach anheim, wann einst durch Gnade von Oben
Wir die bethürmete Stadt, das feindliche Troja geplündert!"
Ihm versetzte darauf der mächtige Fürst Agamemnon:
„Bist ein trefflicher Held, mein göttergleicher Achilleus!
Allzu pfiffig! O meinst: ich lasse mich also berücken?
Eigenen Heerpreis nur — das willst du erübrigen! Ich soll
Leer hinsitzen; ich hab' dann nichts — und soll sie herausthun?
Ja, wenn Achaja sodann mir andere Gaben der Ehren
Böte, so wie's mein Wunsch, — wie's meine genommene werth ist!
Weigern sie's, dann komm' ich heran und hole mir eine, —
Deine, Pelide, — die Gabe des Ajas oder Odysseus
Hol' ich; o Wuth, o bittere Wuth, wer also besucht wird!
Doch wir reden — ich hoffe — noch andere Tage darüber!
Jetzo die Barke gezogen hinunter in heilige Meerfluth!
Schiffer hinein, wie viele Bedarf ist! Festhekatomben
Hurtig hinein, dann selber hinein die gefällige Jungfrau,
Chryses' Kind! Ein Mann vom Rathe besorge die Obhut,
Sei's Idomenes, Ajas, Odyß, der göttliche König,
Oder, Achill, auch du, trotzvollster Kämpe der Erde,
Daß du Apollo mit uns aussöhnst durch reichliches Opfer!"
Wild jetzt schaute von Unten hinauf und schmähet Achilleus:
„Wehe, du schamlos schandebedeckt habgieriger Herrscher,
Wie kann deine Gebote noch Einer gerne befolgen,

Irgend Wege zu gehn und keck zu streiten im Heerkampf?
Kam ich im Hasse der Ilier her, der lange bewehrten
Nur zum Kämpfen? O nein, nein, nein! Was schuldete Troja
Mir? Kam Einer heran, stahl Rind und köstliche Rosse?
Hat mir je ein Troer in herrlicher Aue der Heimat
Ernten in Asche gelegt? Inmitten liegt ja so manche
Schattige Waldberghöh' und laute gewaltige Meerfluth!
Nein, wir zogen, o Schurke, mit euch! Nur dir zu Gefallen,
Für Menelaos' Ruhm, für deinen, o Hundegesicht du!
Stürm' ich Troja. Was ist's nunmehr? Was gehet es euch an?
Heute des Heerdanks selbst — deß willst du mich heute berauben,
Den viel Mühe gewann, den mir die Gemeine verehrt hat!
Nie wird mir das Gleiche zu Theil an Beute, so oft wir
Rege bewohnete Städt' im Land von Troja geplündert;
Nur im Feindegemeng' darf i ch das größere Werk thun,
Ich, ich gebe die Hände dafür! Dann theilt man am Ende
Und du bekommst viel mehr! Mir muß das Kleinste genug sein,
Darf zum Schiffe zurück und hab' mich müde gefochten!
Nun — ich wandere heim, ich fahr' nach Phthia, nach Haus jetzt!
Wahrlich, es ist nicht also gemeint, hier — selber in Unehr' —
Gold und Schätze für euch aus finsteren Höhlen heraufziehn!"
Ihm entgegnete drauf der König im Heer Agamemnon:
„Flieh' nur immer, Achill, wenn's dir so wilde zu Muth ist; —
Bitt' auch nicht: „„Freund, bleibet um unsertwillen!"" Es hat noch
Andre genug, mir Ehre zu thun, — Zeus droben im Himmels-
Saale voran! — Im Kreis der Könige bist du gewißlich
Weit der schlimmste; du willst nur Kampf und zornigen Hader!
Du bist Held, — nun freilich! Es ist dieß Gabe des Himmels!
Schiffe zurück, ja schiffe nach Haus, nimm deine Gesellen;
Myrmidonen, o Memme, befiehl, was gehst du mich hier an?
Zürne du nur! Gleichviel! Doch soll dir also gedroht sein:
Mir wird Chryses' Kind von Phöbos Apollo genommen;
Nun — ich schicke sie heim mit Schiffe, mit eigenem Heervolk;
Doch — wart' nur! ich komm' und hole die liebliche Tochter
Brises' selbst bei dir, dein Ehregeschenke, damit du
Weißt: „i ch sei viel trefflicher, i ch!" — und Keiner im Heer sonst
Je dem Könige, mir sich gleich zu bedünken herausnimmt!"
Sprach's und Peleus' Sohne — wie füllt' ihm Kummer im Innern
Seine so tapfere Brust! Da gedacht' er herüber, hinüber:
Sollt' er jetzt das wuchtige Schwert zur Linken herausziehn,
Treiben hinaus die Gemein' und tödten im Haß Agamemnon,
Oder im Ingrimm ruhn, die gewaltige Seele besänft'gen?
Wie er dieß im Sinne bedenkt und grimmigen Herzen,
Blitzschnell reißt er heraus sein Machtschwert; aber Athene
Eilte vom Himmel herab; sie schickte die lilienarmige
Hera, beider im Herzen in Einer Liebe gedenkend,
Hinten stand sie, erhascht am gelblichen Haar den Achilleus,
Ihm nur sichtbar alleine; der Andern schaute sie Niemand.

Staunen fasset Achill; er wandte sich hastig; Athenen
200 Kennt der Erhabene gleich; doch furchtbar glühte das Aug' ihm,
Sahe sie an und redete nun flugeilige Worte:
„Rede: warum, Zeus' Kind, des Urewigen, hast du genaht dich?
Willst du den Hochmuth sehen an Atreus' Sohn, Agamemnon?
Ja, frei sag' ich heraus: (bald ist's erfüllet; ich hoff' es;)
Bald wird dieß sein trotziges Herz im Tode verenden!"
Ihm versetzte die klarblauäugige Göttin Athene:
„Ich? — ich kam, um dich zu besänftigen, ob du gehorchest,
Himmelherab; mich sandte die lilienarmige Hera,
Beider im Innern gleich mit Sorg' und Liebe gedenkend.
Höre doch auf vom Streit und ziehe das herrliche Schwert nicht;
Aber, Achill, durch's Wort — da schmähe nach Herzegelüsten;
Denn frei sag' ich heraus: — (bald ist's erfüllet, ich hoff' es;)
Dreimal wirst du so große, so köstliche Gaben erhalten
Um sein stolzes Erheben; o halte dich inne; gehorche!"
Ihr entgegnete drauf der erhabene Renner Achilleus:
„Göttliche, ja, der Sterbliche soll thun eure Befehle,
Ist er noch so gereizet; es ist viel nützlicher also!
Höre die Stimme des Herrn! Er wird dich wieder erhören!"
Sprach's und hielt am Griffe von Erz die gewaltige Faust an;
Wieder hinein zur Scheide das Eisen wirft er; er ist nicht
Unfolgsam der Athene, die nunmehr nach dem Olympos
In Zeus' Wonnepalast zu den anderen Ewigen heimgieng.
Aber Achill schmäht nun zum zweiten Male mit Ingrimm
Schnöde des Atreus' Sohn und tobt im Zorne noch immer:
„O du Besoffener! Aermliches Hirschherz! Hundegesicht du!
Schild und Schwert zum Streite sich anthun mit den Achajern,
Oder im Hinterhalte mit andern Helden herangehn
Hast du gewagt niemals! Dein Tod wär's, Schurke! — so meinst du!
Freilich, es ist viel besser im herrlichen Heere von Argos
Ehregeschenk wegstehlen um einiges offene Wörtlein!
Menschenfresser! O Herr nichtswürdiger Unterthanen!
Glaube du mir: sonst wär's zum letzten Male gefrevelt!
Aber, Atrid', ich sag' und schwöre den heiligen Eid drauf:
Ja, so gewiß hier nie mehr Zweige noch Aeste gewachsen,
Seit dieß Scepter im Höhegebirg vom Stamme gehaun ist, —
's wird auch nie mehr blühen; es ist vom Beile das Astwerk
Und das Grüne geschält; nun tragen es Heldenachajer,
Wenn man sitzt zu Gerichte, des Himmels göttliche Satzung
Feste zu halten: — — o dieß sei dir ein mächtiger Eid! — Bald
Kommt um Achill sehnsüchtige Liebe die Kinder Achaja's
Allsammt an! Dann wimmere nur; du hast die Gewalt nicht,
Hilfe zu leihn, wenn Viele von Hektors blutigen Händen
Sterbend fallen! O dann zerreiße die Seele mit Angst und —
Zürne, derweil du den Helden im Heer so schnöde verachtet!"
Also tobt er im Haß und wirft zu der Erde den Heerstab,
(Goldene Buckeln giereten ihn;) dann setzt sich Achilleus.

Auch Agamemnon grollete fort. — Doch Nestor erhob sich
Rasch, der freundliche Mann, der stimmebegabte von Elis,
Dem vom Munde die Rede so süß, gleich Honig, herabfloß, —
Hatte bereits von menschlichen Altern zweie gesehen
Sterben, welche mit ihm einst waren im herrlichen Elis
Auferwachsen; er herrschete jetzt im Stamme der Enkel;
Dieser im Heere begann und sprach mit freundlichem Herzen:
„Weh, ein mächtiges Uebel ereilt die Gefilde von Argos!
Traun, jetzt freut sich Priamos hoch und Priamos' Haus dort!
Auch so die Anderen Alle, sie freun sich in Ilios höchlich,
Hört man das: ihr streitet in arg entsetzlichem Hader,
Ihr, im Rathe die Ersten, — ach, Ihr, im Kampfe die Besten!
O so gehorcht mir doch! Ihr seid viel jüngere Leute;
Ich verkehrte dereinst mit Männern, welche noch edler
Waren, Achill, als ihr; nie ward ich schnöde beachtet!
Niemals sah, noch werde so treffliche Männer ich anschaun,
Wie Peirithoos einst und Dryas, fürstlich erhaben,
Kaineus und Exadios auch und Held Polyphemos,
Aegeus' Sohn Theseus, dem größten Olympier ähnlich;
Herrliche Helden, o ja! sind das im Lande gewesen;
Jeglicher — Held! Auch kämpfeten Alle mit anderen Helden
Und Wildthieren im Höhegebirg und siegeten immer.
Ihr Kamerade war ich, als ich von Pylos herankam,
Fernentlegenem Ort; ich wurde mit Ehre berufen,
Und ich kämpfte mit ihnen allein; jetzt wagete Niemand
Sich zum Kampfe mit ihnen im heutigen erdegebornen
Volke! Sie höreten auch auf mich und Alle gehorchten!
Du bist stark, doch nehme du dem sein Mädchen, o Freund, nicht!
Lasse davon! Ihm wurde sie ja vom Volke verehret.
Aber, Achill, auch du sollst nicht dem Könige trotzen
Scharf und zornig; es ist nicht gleiche Gewalt! Agamemnon
Trägt ein Scepter in Händen; er hat hier göttliches Ansehn.
Du bist Held; nun wohl! Du hast ja die ewige Mutter;
Aber er ist doch mehr, als Herr von größerem Heervolk! —
Mach' ein Ende dem Haß, Agamemnon! bitte dich herzlich, —
Groll' dem Achilleus nimmer! Er ist uns mächtige Brustwehr,
Allen Achajern ist er es hier im traurigen Heerkampf!"
Ihm entgegnete drauf der mächtige Fürst Agamemnon:
„Nun, ja freilich, es ist ganz recht, Greis, was du gesagt hast,
Aber es hält der Mensch da gewiß sich ob Allen erhaben, —
Will nur Alle befehligen hier und einziger Herr sein,
Winkt uns nur und meinet: „„ich auch, — ich werde gehorchen!""
Machte die Gnade der Ewigen ihn zum tüchtigen Helden,
Ist's ihr Wille wohl auch, daß er nur Schändliches ausspricht?"
Rasch einfiel und rief der erhabene Renner Achilleus:
„Nein, wahrhaft, man nenne mich elend, nenne mich ehrlos,
Sollt' ich stets dir weichen in Allem, was du gesagt hast!
So was biete den Anderen! Ich — nicht also befehlen

Laß' ich mir! Nein, glaube du nicht: ich werde gehorchen!
Und jetzt höre noch Eins und dieß, dieß nehme zu Herzen!
Zwar ich zanke mich heut' nicht weiter um unsere Jungfrau,
Nicht mit dir, noch sonst! Ihr gabt sie mir, — habt sie genommen!
300 Doch vom Weiteren allem, im hurtigen Schiffe geborgen,
Holst du gewiß mir Nichts, Agamemnon, ehe denn ich will!
Magst du, — wohlan! dann mache die Probe, damit man es auch sieht!
Warte, wie bald es am Eisen, Atride, so blutig herabläuft!"
Also zanketen aus sich Beid' im Worte des Haders,
Stehn dann auf; auch darf die Gemeine vom Orte davongehn;
Zornig erhebt sich Achill gleichfalls zum Zelte des Ufers;
Schnelle die Seinigen auch gehn fort sammt Freunde Patroklos.
Doch Agamemnon läßt zum Meere das hurtige Schiff ziehn,
Zwanzig tüchtige Fergen hinein, dann Festhekatomben
Phöbos Apolls; drauf steigt auch Chryses' liebliche Tochter
Rüstig hinein, als Leiter Odyß, der schlaue, zuletzt noch.
Wie sie darauf im Schiffe die flüssige Straße dahinziehn,
Jetzo dem Heere befahl Agamemnon: „reiniget Alles!"
Und sie thun's und schütten hinab zum Meere die Becken,
Opfern auch dem Apollo die völlige Festhekatombe,
Zieg' und Stiere zumalen am öd unwirthlichen Ufer,
Hoch zu dem Himmel erhob im Rauche der heilige Dampf sich.
Also besorgt man dieses im Heer; doch läßt Agamemnon
Nicht vom Streite, womit er Achilleus ehe bedroht hat;
Denn Talthybios und Eurybates also befiehlt er:
(Beide bedieneten ihn als Rufherolde mit Eifer)
„Geht ihr hin zum Lager Achills, des Peleiaden,
Führet an Händen heran des Brises' freundliche Tochter!
Weigeret er sich deß, dann komm' ich selber; ich hole
Sie mit Mehreren ab; 's wird ihn noch schmerzlicher ärgern."
Sprach's und schickt sie von hinnen, im Hochmuth also befehlend.
Ungern ziehn sie hinunter am öd unwirthlichen Ufer
Bis zum Lager Achills, wo räumige Boote gereiht sind.
Ihn nun schaun sie daselbst bei Zelt und Schiffe; da saß er!
Wie er beide gewahrt, — gar wenig freute der Held sich.
Beide darauf voll Angst und Scheu vor Königes Antlitz
Stehn, — und redeten hier gar Nichts, noch frageten Etwas;
Aber Achill durchschaute sie wohl und also begann er:
„Freude mit Euch, Herolde des Herrn, wie menschliche Boten!
Kommet heran, unschuldige Männer; es ist Agamemnon,
Der euch heute gesandt um Brises' liebliche Tochter.
Auf denn, göttlicher Held Patroklos, bringe die Jungfrau,
Gieb sie dahin, ja gieb sie, damit mir beide bezeugen
Droben bei der Olympier Haus, den Sterblichen unten,
Ja, dem Könige selbst, dem Grausamen! O der braucht mich
Wieder, um einst ein schmähliches Ende dem Heere zu wehren, —
Sämmtlichem Heer! der ist nun blinde zum eigenen Unheil,

Weiß nicht hintenhinum und weiß nicht vorne zu denken,
Wie sein Volk im Kampfe gesund mag bleiben am Ufer?"
Redete so; da gehorchte dem edlen Freunde Patroklos,
Führet heraus vom Zelt des Brises freundliche Tochter, —
Gab sie dahin; — drauf gehn sie zurück zur Flotte von Argos.
Ach, wie zog ungerne die Schöne mit ihnen! Achilleus
Weinte zuerst und saß vom Kreis der Freunde gesondert
Dort am Ufer im Harm und sah aufs dunkele Meer hin,
Betete laut und hatte die Hand zur Mutter erhoben:
„Mutter, o ja, du gebarst mich nur zu flüchtigem Alter;
Darum sollte mir, ach, der Olympier Ehre gewähren,
Zeus, der schreckliche Gott; nun hab' ich spärliches Ansehn!
Hat mich doch der Atrid' Agamemnon schnöde verunehrt,
Raubte den Heerpreis mir, — raubt' ihn und, siehe, behält ihn!"
Sprach's und weinte dabei. Den hörte die göttliche Mutter,
Welche da saß im Meere so tief beim bärtigen Alten, —
Tauchte, wie Nebel, herauf blitzschnell vom gräulichen Abgrund,
Setzte sich hin zur Seite, dieweil er weinet im Elend,
Streicht ihm milde die Wangen herab; drauf also begann sie:
„Kind, was weinst du? Was hat so schwer dein Herze betroffen?
Sag' mir's! Hehlst du mir Etwas? O rede, damit ich es auch weiß?"
Drauf mit schmerzlichem Ach entgegnete Renner Achilleus:
„Höre, du weißt's ja! Warum dir wiederum Alles erörtern?
Einst zog man nach Theben (Eetion herrschte darinnen);
Raubte die mächtige Burg dort aus und brachte die Beute
Hieher; dann vertheilte man Alles in unserem Heere
Und Agamemnon ward des Chryses freundliche Tochter.
Chryses drauf, ein Priester Apolls, des pfeilegewalt'gen,
Nahete sich der Flotte der erzumschienten Achajer,
Lösete gern sein Kind; drum bringt er unendliche Gaben,
Trägt das friedliche Band, dem Treffer Apollo geweihet,
Hoch am Stab von Golde daher; dann bittet er Alle,
Atreus' Söhne zumeist, die gewaltigen Ordner im Heerzug.
Sämmtliches Heer rief jetzt lautauf beifällige Stimmen,
Daß man scheue den Opferer und — annehme die Lösung,
Nur Agamemnon nicht, nur Atreus' Sohne gefiel's nicht,
Jagte den Alten hinaus mit erhobenem Herrngebote;
Zürnend wandte der Alte sich um; doch Phöbos Apollo
Hörete nun sein Flehn; ihm stand sein Beter in Hulden;
Und er sandte das herbe Geschoß; da starben Achajer
Reihenweise dahin; da flogen im Heere die Pfeile
Ueberall um von Zelt zu Gezelt; der kundige Seher
Meldete nachher uns des Apollo göttlichen Ausspruch.
Ich verlangte zuerst, daß man versöhne den Himmel,
Doch Agamemnon ward, der Atrid', ingrimmig, erhebt sich
Rasch und drohete mir, was nun — das siehst du! — verübt ist.
Denn jetzt schickt im Boote das Heer der kühnen Achajer

Eine zurück nach Chrysa mit anderen heiligen Opfern,
Jene, die Zweit', entführte gerad' vom Zelte der Herold,
Brises' Kind, die mir zum Lohn die Gemeine verehrt hat.
Aber, o kannst du, so schirm den Sohn, und schirme den Helden!
Geh' zum Olymp und flehe den Herrn an, wenn du die Seele
Jemals ihm durch That, jemals durch Rede gefreut hast!
Hörte dich oftmals dort hoch rühmen im Hause des alten
Vaters, wie du gesagt: „Dem Wolkengotte Kronion
Wehrtest du ja von Allen allein ein schmähliches Ende,
Als im Olympe die Anderen ihm einst Bande bereitet,
400 Hera voran, der greise Poseidon, Pallas Athene.
Doch da gingst du mit Eil' und er blieb ohne die Fessel;
Schnelle beriefst du den Hundertarm zum weiten Olympos,
Der bei Göttern Briaros heißt, bei Sterblichen heißt er
Aegäon, — ein Riese, gewaltiger als sein Vater!
Und der setzte sich hin zum Zeus in trotzigem Hochmuth
Und ihn fürchteten All' und Niemand wurde gebunden!
Sag' ihm das und setze dich hin, umschlinge die Füß' ihm,
Ob Zeus wolle dem Heere von Ilios Hülfe gewähren
Und die Achajer jagen hinan am Sande des Ufers
Tief im Blut, daß Alle die Frucht des Königes essen,
Und der Atrid' auch merke die eigene Schuld, Agamemnon,
Weilen er also dem Helden im Heer nicht Ehre gethan hat!"
Thetis drauf entgegnete gleich und weinete leise:
„Kind, was zog ich im Hause dich auf? Zum Leide geboren
Bist du; du solltest hier ganz ohne die Thräne des Unglücks
Ruhn. Dein Dasein ist ja so kurz, — o so gar nicht lange!
Doch nun hast du die Noth und hast dieß flüchtige Leben,
Wie kein Mensch. O ich habe zu Leid dich im Hause geboren!
Doch — ich kündige dieß dem König im Himmel, — ich eile
Auf des Olympos Firne; gewiß — der Donnerer hört uns!
Bleibe du still hier sitzen, Achill, beim Schiffe der Heimat,
Grolle dem Heer und lasse doch ab vom Kriege für immer!
Weit durchs Meer enteilte zu herrlichen Aethiopäern
Gestern Zeus zum Mahle; da folgeten alle die Andern;
Wenn zwölf Tage dahin, dann kehret er auf den Olympos,
Und dann geh' ich hinauf zu dem Haus' mit goldenem Estrich,
Fasse die Kniee des Herrn und hoff', er werde mich hören!"
Also redete sie und schied; doch bleibet Achilleus
Zorniglich um die geliebte, die schöne, gegürtete Jungfrau,
Welche Gewalt ihm schnöde geraubt hat. — Aber Odysseus
Kam nach Chrysa, mit ihm zur Sühne die Festhekatombe.
Wie sie jetzo gelangten hinein zum buchtigen Hafen,
Zieht man Segel herab und legt im Schiffe sie nieder,
Ließ zu dem Hohlraum auch den Mast an Tauen herunter
Schnelle; — voran jetzt wird zu dem Ankerplatze gerudert,
Dann die Gewichte gesenkt, das Schiff am Lande gebunden,
Und jetzt steigt man selber heraus am brandigen Ufer,

Setzte die Opfer heraus dem Fernhintreffer Apollo,
Drauf vom Schiffe zuletzt auch Chryses' Tochter herausstieg.
Diese zum Altar führete nun der schlaue Odysseus,
Gab sie darauf dem Vater anheim und also begann er:
„Chryses, mich entsandte der Heerbannfürst Agamemnon,
Dir dein Kind zu bringen, Apoll ein heiliges Opfer
Auch für Achajas Stamme zu weihn zur Sühne des Herrschers,
Der jetzt unserem Heer nur Schmerz und Leiden herabschickt!"
Sprach's und gab sie dahin; der nahm mit Freude die Tochter.
Doch nun ward dem Gotte die herrliche Festhekatombe
Rings in Reihe gesetzt am wohlerbaueten Altar
Und dann wusch sich Jeglicher ab, nahm Gerste des Opfers
Und mit erhobener Hand laut flehte der heilige Priester:
„Hör' mich, Apollo, du Gott der Silberpfeile, Behüter
Chrysas, Hort von Killa, du Tenedos' heiliger Obherr,
Ja, du hast auch früher, o Gott, mein Flehen erhöret;
Mir ward Rache zu Theil, den Achajern schreckliche Buße;
O so gewähr' mir heute noch Eins, erfülle die Bitte:
Wehre doch ab dem Danaerheer sein schmähliches Ende!"
Also fleht er hinauf; ihn hörete Phöbos Apollo;
Jetzt nachdem sie gefleht und heilige Gerste geworfen,
Bog man rasch dem Thiere den Hals, — stach, — streifte die Haut ab, —
Schnitt dann Stücke der Hüften heraus und deckete Fett drauf;
Doppelt machte man es und legete Mageres oben;
Nun verbrannte der Alte das Opfer, spendete Weinguß;
Junge dabei, — die hielten in Händen zinkige Gabeln.
Hellauf brannte die Hüfte, man ißt das Beste vom Innern,
Theilte das Andere klein; dieß ward an Spieße gebohret
Und man briet es in Acht und nahm's dann wieder herunter.
Jetzt wie die Arbeit alle zu End' und Speise bereit ist,
Schmaust man; Jeglicher hat beim Mahle nach Herzegelüsten.
Drauf nachdem sie genug mit Trank und Speise gelabt sind,
Füllte die Krüge bis oben hinauf manch rüstiger Einschenk,
Spendeten Opferguß und theilten in alle Pokale.
Und sie sühnten Apollo mit heiliger Hymne bis Abend,
Stimmeten an Festlied und Sang, die gewaltigen Helden,
Preiseten ihn; deß freut sich Apollòn, als er es anhört.
Wie sich jetzo die Sonne geneigt hat, finstere Nacht kam,
Legeten Alle sich hin beim Schiff am Taue der Anker.
Als Frühröthe sodann mit rosigen Armen heraufstieg,
Morgens, schiffte man heim zum räumigen Heer der Achajer;
Günstigen Hauch und Wind entsendete Phöbos Apollo.
Hochauf ragt der erhobene Mast, dran weißliche Tücher
Wehn. Wie der Ost ins Segel hineinbrennt! Farbige Wogen
Schlugen hinauf am Steu'r, wie's nun im Fluge dahingeht;
Schnelle die flüssige Bahn enteilte das hurtige Meerschiff.
Endlich, wie sie gelangt zum räumigen Heer der Achajer,
Zog man flink das schwärzliche Schiff ans trockene Festland —

Hoch am Ufer hinauf und legte die Balken hinunter;
Drauf nach Boot und Zelt zerstreute sich alle die Mannschaft.
Er saß noch beim Schiffe daheim und grollte noch immer,
Peleus' Sohn, der große, gewaltige Renner Achilleus,
Ging nicht in die Gemeine, wo Ehre den Helden erhebet,
Ging auch nimmer hinaus zur Schlacht; nein, härmte das Herz ab, —
Blieb, — und sehnete sich doch stets nach blutigem Heerkampf.
Wie der zwölfte sodann der Morgen im Osten heraufkam,
Jetzo gehn wohl alle die Seligen in den Olympos
Schnelle zurück, Zeus führte. Da hatte die kindliche Bitte
Thetis wohl noch im Herzen, erhebt aus flüssigem Abgrund
Sich gar frühe zum Himmel hinauf, zum steilen Olympos,
Und da fand sie den Herrn, den Weithindonnerer; einsam
Saß er dort am Rande des höhegezackten Olympos,
500 Und sie setzte sich auch zu der Erd' und faßte die Knie' ihm
Links; sein Kinn, das faßte die andere, göttliche Rechte;
Flehend sprach sie darauf zum mächtigen Erdegebieter:
„Vater, o hab' ich dir im Kreise der Ewigen einmal
Freude gemacht durch Worte und That, so gewähre mir Eines:
Ehre du mir mein Kind, deß Lebensstunde so kurz ist,
Und doch hat ihn jetzt Agamemnon schnöde verunehrt,
Raubte die Gabe des Heers ihm weg und siehe, — behält's auch!
Ehre du mir mein Kind, allweiser Olympier! ehr' ihn!
Schenke so lang die Gewalt den Trojern, bis die Achajer
Wiederum ihn mir ehren, — o ja, mit Ruhme bedecken!"
Sprach's; da redete Zeus auch nicht das winzige Wörtlein,
Saß nur stille dahin; sie, — wie sie die Kniee gefaßt hat,
Blieb sie gewaltsam fest und fragte zum Anderen also:
„Vater, o sag' mir: Ja! ein sicheres, offenes! — oder
Nein! — Was kannst du besorgen? — Ich habe sodann die Gewißheit,
Daß im Kreis der Olympier ich, die Verachtete ich bin!"
Jetzo mit Ach und Weh versetzte der ewige Weltgott:
„Wahrlich, es ist doch schnöde, mich also mit Hera verhetzen,
Daß sie mit Haß und Hader im Haus mich wiederum ärgert!
Denn sie zankt ja mich auch schon so im Kreise der ew'gen
Seligen ab; sie behauptet: „„ich helf' im Kampfe den Andern!""
Doch — nun gehe du wiederum heim, daß Hera von Allem
Gar nichts merkt! Ich sorge dafür; 's wird also geschehen!
Willst du, so wink' ich dir's nun zu; verlasse dich auf mich!
Denn dieß ist ja von Uns im Götterkreise das höchste
Pfand; ich nehme zurück nie mehr, noch trüget es irgend,
Wo die Gewährung ich mit göttlichem Haupte gewunken!"
Sprach's und winkt mit dunkelem Auge, der ewige Weltgott,
Duftiges Haar entrollte dem heiligen Erdegebieter
Nieder am ewigen Haupt und ringsum bebt der Olympos.
Also sprach sie mit ihm, dann schied sie, die göttliche Thetis,
Eilte dem Abgrund zu vom strahlenerhellten Olympos,
Zeus zum Wonnepalaste. Auf stehn jetzt sämmtliche Götter,

Alle zugleich vom Sitze, dem Herrn entgegen; es harret
Niemand, bis er heran; ein Jeglicher eilte zu grüßen.
Also setzte der Ewige sich zum Throne; doch Hera
Hatte gemerkt was, hatte gesehn, wie stille beriethen
Er und jene, das heilige Kind des Greisen im Abgrund;
Alsbald redete sie mit Schimpf den urewigen Herrn an:
„Wer sprach wiederum heute zu dir, Treuloser, im Himmel?
Das ist dir das Liebste, von Haus und Weibe davon sein!
Leider, ach! Alles denkst und thust du mit heimlicher Art, Mann!
Hast auch niemals gerne gesagt mir, was du gedacht hast!“
Ihr entgegnete drauf Allvater im hohen Olympos:
„Hera, meine du doch ja nicht, — all' meine Gedanken
Sei'n für dich! das wäre zuviel — auch für die Gemahlin!
Was du zu wissen brauchst, nun wahrlich, Keiner im Himmel
Höret es eh' als du, — auch nicht der Sterblichen Einer;
Aber ich hab' oft Etwas allein im Geist zu bedenken,
Und da — frage du nicht! Sei nicht so begierig in Allem!“
Ihm entgegnete Hera, die Göttin prächtigen Auges:
„Ach, entsetzlicher Herre, was hast du, was hast du gesagt, Zeus!
Bin längst nicht so begierig, um alle die Dinge zu wissen, —
Nein, ganz gerne, gewiß! erzählst du, was da beliebet!?
Doch — ich fürchte, du bist von Thetis' Munde beredet,
Ihr, dem Kinde des Alten im hellkrystallenen Abgrund;
Denn die setzte sich heute zu dir, umfaßte die Knie' dir, —
Und ich meine, da hast du gewinkt: „„wollst ehren Achilleus,
Und dann Viele sofort verderben im Heer von Achaja!““
Ihr entgegnete drauf der erhabene Donnerer also:
„O du besessenes Argwohnsweib! So spähe doch immer!
Machen kannst du jedoch mir nie 'was! Aber im Herzen
Wirst du dadurch mir fremd; ich mein': es komme noch ärger!
Wenn sich's also verhält, — nun denn, ich habe gewollt so!
Schweig jetzt! Setze dich hin und folg'; ich rathe mit Ernst dir's!
Denn was nützen im hohen Olymp dir alle die Götter,
Wenn ich komm' und laß auf dich die gewaltigen Hände!“
Sprach's; da wurde sie stille, die Göttin prächtigen Auges,
Setzte sich hin voll Furcht und beugt' ihr theueres Herzlein,
Und nun seufzten im Hause die Seligen alle zusammen,
Aber Hephäst, der Künstler, erhob nun also die Rede,
Weil er im Herzen liebte die lilienarmige Mutter:
„Wahrlich, o das, das wäre doch arg, — nie könnt' ich es ansehn,
Wenn ihr euch um winzige Menschlein schnöde verhadert
Und ein Zeter erhebt und schreit! Dann schmecket am Essen
Niemand mehr ein Bissen; es hat das Schlimme gewonnen!
Mutter, o höre mich an (du wirst auch selber es einsehn!),
Söhne doch aus den Vater! O sei jetzt freundlicher! Er zankt
Uns sonst wiederum aus; wer ist dann fröhlich am Essen?
Denn, will Er, der Donnerer, uns vom Olympos hinunter
Jagen, — — o nimm dich in Acht! Er ist am stärksten im Himmel!

Liebe, du mußt jetzt freundlicher ihm im Worte dich annahn,
Dann wird auch der Olympier uns bald wiederum hold sein!"
Sprach's und raffte sich auf und reichte der herzegeliebten
Mutter inhand den Freudepokal; drauf also begann er:
„Sei nur ruhig! Es ist zwar schwer, doch — traget es eben!
Möchte mit eigenem Auge gewiß nicht, Mutter, es ansehn,
Wenn du Schläge bekommst! Kann dann nicht helfen! Es ist mir
Leid! Wer könnte wohl auch Etwas dem Olympier abthun?
Wollt' ihm frühere Zeit auch wehren; o wehe, da packt er
Mich beim Fuß und wirft mich hinaus zur Schwelle des Himmels;
Taglang flog ich herum und erst am selbigen Abend
Fiel ich spät in Lemnos herab und athmete kaum noch,
Lag nun da, — drauf kamen heran barmherzige Menschen!"
600 Sprach's und Hera, die große, die lilienarmige, lächelt,
Nahm vom Sohne darauf den Kelch, nachdem sie gelächelt,
Und der schenkt zur Rechten herum den Seligen allen —
Nectar, welchen er heut' im Mischkrug fleißig herausholt;
Hellauf tönet im Haus das unendliche, frohe Gelächter,
Wie jetzt Meister Hephäst im Saal gar mühlich umherschnauft.
Also schmauseten Alle von Eos' Glanze bis Abend
Lustvoll; Jeglicher hat beim Mahle nach Herzegelüsten;
Nicht helltönige Lyra gebricht, von Apollo gerühret,
Noch der Muse Gesang im Wechselchore der Anmuth.
Doch wie nun das freundliche Licht der Sonne gesunken,
Eilte man heim zum Schlaf, ein Jeglicher in die Behausung,
Wo ihm Meister Hephäst die behagliche Stätte gebaut hat —
Und sie gemacht gar schön mit kunstverständigem Herzen.
Zeus auch eilte nach Haus, der Donnerer hoch im Olympos;
Wo er inallzeit liegt, wenn freundliche Ruhe genaht ist,
Stieg er hinauf und schlief, zur Seite die Königin Hera.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Anschauung als Grundlage alles Unterrichtes, mit besonderer Anwendung auf die Erlernung der lateinischen Sprache. Programm des Gymnasiums zu Wittenberg. Ostern 1850. Von Director H. Schmidt.

Ein Programm, wie das vorliegende, sollte von keinem Schulmanne ungelesen bleiben, und sei es auch nur, um daraus zu lernen, wie Männer des Faches nur dann zu eigenthümlichen Gedanken gelangen, wenn sie vorher mit andern und ihnen nachgedacht haben, oder um dadurch einmal auch daran erinnert zu werden, daß die neuere wie ältere pädagogische Litteratur an einem Gedanken gearbeitet und auf ihn hingewiesen hat, der in seinem Principe wahr, in seiner Anwendung so fruchtbar und doch darum nicht zu allgemeiner Anerkennung und Verwendung für die einzelnen Lehrfächer gekommen ist, weil nicht Schulmänner genug an der pädagogischen Litteratur sich betheiligen. Herr Director Schmidt beginnt mit Pestalozzi und nimmt dessen Begriff von Anschauung auf. „Der Schulunterricht oder der Unterricht im eigentlichen „Sinne hat im Allgemeinen den Zweck, den Geist methodisch zu bilden. „Diese Bildung erstrebt aber dreierlei: dem Geiste die rechte Form, den „rechten Inhalt und das rechte Ziel zu geben: die rechte Form durch „Weckung und Uebung seiner Kräfte, den rechten Inhalt durch seine Aus„stattung mit einer Fülle werthvoller und nothwendiger Kenntnisse, das „rechte Ziel durch seine Hinleitung zu Gott und einem Gott wohlgefäl„ligen Leben. Wiewohl nun im Allgemeinen dieser dreifache Zweck fast „durch jeden verständig gewählten und in der rechten Weise mitgetheilten „Unterrichtsgegenstand erreicht wird, so lassen sich doch dieselben nach der „vorzugsweise und unmittelbar bei ihnen hervortretenden Tendenz und „Wirkung in die drei Classen der formalen, realen und idealen „Unterrichtsgegenstände eintheilen." „Durch die formalen Unterrichtsgegenstände wird das Denken als solches an und für sich geübt", und diese hat vornehmlich Pestalozzi in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt und in den Vordergrund alles Unterrichtes gestellt, und zwar in Form, Zahl, Sprache. — Die realen Unterrichtsgegenstände sollen den Geist mit einer ihm angemessenen Substanz erfüllen,

deren Gebiet wieder Natur und Geist und so Naturgeschichte und Menschengeschichte, Naturlehre und Litteratur mit Geographie ist. — Zum Denken und Sprechen tritt nun aber als der die menschliche Thätigkeit abschließende Act das Handeln hinzu, und das führt zum Religionsunterrichte als dem ideellen.

Die Anschauungsmethode bildet zwar nur Ein, aber doch ein sehr wichtiges Moment in der Gymnasialmethode. Nun hat die Schule zu lehren, und daher muß in das Wort selbst, in die Darstellung, in den ganzen Lehrgang die Anschaulichkeit hinein gelegt werden. Statt der äußern Gegenstände werden die Bilder benutzt, die das Kind bereits von ihnen in sich trägt, andere werden vor seinem geistigen Auge aufgerollt, und wo nur immer ein Unterrichtsgegenstand einen sinnlichen und dem Kinde dadurch nahe liegenden Stoff darbietet, mit dem wird angefangen, um dann auf ihm als einem der Natur der menschlichen Entwickelung angemessenen und deßhalb sicher gelegten Grunde weiter zu bauen. Dieß ist der oft vergessene Anfang des Unterrichtes, und Schematisiren und Dogmatisiren ist öfters an dessen Stelle getreten. Die formalen Gegenstände geben hier willig dem Geiste des Menschen nach, nicht so die Realien, welche nach einem andern, durch den von ihren Disciplinen behandelten Inhalt bedingten Principe fortschreiten und der Seele des Knaben eine bunte Reihe von Anschauungen der verschiedensten Art vorführen. Gefahr bringt hier das Vielerlei, daher gilt es auch hier, zur Einfachheit Pestalozzi's zurückkehren. Nur abwechselnd muß, um mehr substantielle Säfte in den Geist hineinzubringen und seiner Triebkraft einen neuen Reiz zu geben, ein realer Gegenstand als Unterrichtsmittel an ihn herangebracht werden. Allerdings hat man von dem auszugehen, was dem Kinde nahe liegt; aber man muß auch sich hier ja nicht täuschen, wie man sich in Geschichte und Geographie und auch sonst wohl noch täuscht in der Voraussetzung, als ob das elterliche Haus, die Heimat, das engere Vaterland dem Kinde näher liegt als die ganze Erde und die Thaten irgend eines großen Mannes im Alterthum. Eben so irrig ist es, statt der Naturbeschreibung auf Classificirung und Nomenclatur auszugehen, und in der Litteratur schon zu früh die Jugend in das innerste Heiligthum derselben einzuführen, und statt der dem Alter angemessenen Kost ihr hochtrabende und von ihr noch nicht verstandene Gedanken zur Speise zu geben. Die Bedeutung der Bibel wird in ihrer ganzen Schwere hiebei hervorgehoben.

Eine höhere und namentlich eine gelehrte Bildung erfordert fremde Sprachen, und man beginnt bisher noch mit der lateinischen. Da es (in Preußen wenigstens) Gesetz ist, mit dieser anzufangen, so entsteht

zunächst die Frage über das wann? Herr Schmidt antwortet mit andern Schulmännern: nicht vor dem vollendeten zehnten Jahre *.

Die Frage nach der Methode in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache leitet Herr S. mit den Worten ein: „daß die Gymnasien lange „Zeit wenig oder gar nicht Notiz von dem genommen haben, was seit „dem Anfange dieses und zum Theil schon im letzten Viertel des vorigen „Jahrhunderts für die Methodik geschehen, ist eben so bekannt, als daß „diese fast gänzliche Vernachlässigung derselben sich sichtbar genug an „ihnen gerächt hat." Erst Lorinser hat erweckt mit seinem Angriffe und manche wunde Stelle bloß gelegt. Die Ministerialverfügung vom 24. Oct. 1837 ermahnte ernstlich zu einer methodischen Handhabung des Unterrichtes. Auch hier ist es wieder die Anschauungsmethode, wodurch allein der Forderung der Gründlichkeit und daneben Leichtigkeit des Unterrichtes genügt werden kann. Bevor nun angegeben wird, worin dieselbe denn eigentlich bestehe, wird erst besprochen, daß die rein synthetische Methode, welche mit der ganzen Formlehre abschließt, bevor sie an die Einführung in die Sprache geht, meist schon verlassen sei; dafür aber desto häufiger und ziemlich allgemein die angewendet werde, nach welcher zwar auch mit der Grammatik angefangen, aber jede gelernte Regel und jedes Paradigma sogleich an Uebersetzungsbeispielen eingeübt wird. Der Erfolg und das Ergebniß habe diese Methode bereits verurtheilt. Mit leichter Mühe wird dargethan, warum sich des Trotzendorf und Sturm und Lubinus und Comenius Gedanke nicht verwirklichen lasse, welch wahrer Gedanke in ihnen auch liege. Die Schüler mitten in die Lectüre einzuführen, wie es Hamilton und Jacotot vorschreiben und wirklich gethan, wird einer ernsten und vielseitigen und gerechten Prüfung unterworfen und diese Methode im Ganzen verworfen, da der zu Grunde liegende Gedanke, mit der Anschauung zu beginnen, sich in seinem Mittel entschieden vergriffen habe. Nebenbei wird auch die

---

* Die Eltern warten nicht so lange, so klagt auch Herr S. und wir mit ihm. Warum warten die Schulen nicht so lange? Weil sie nicht die ganze Vollmacht der Zurückweisung haben, und weil sie keinen gehörig durchgearbeiteten Unterrichtsstoff für die Kinder außer Lesen, Schreiben, Rechnen haben, und den sie haben könnten (als Kenntniß der biblischen Geschichten, der topographischen Erdbeschreibung, der geometrischen Formen und deren Erzeugung, Fertigkeit im Lesen, Verstehen, Wiedergeben des Gelesenen rc.), nicht gehörig würdigen; dann, weil hernach im Fortschritt des Gymnasiums und der höhern Schulen überhaupt alle Lehrgegenstände mehr oder minder nur den Unterricht in den fremden Sprachen begleiten; endlich weil die Privatschulen, die concessionirten oft thun dürfen, was der öffentlichen Schule untersagt ist, da ja eine einheitliche Schulaufsicht nicht statthat.

Methode von Seidenstücker eines Blicks gewürdigt, die gleichfalls in ihrem Wesen auf diesem Principe der Anschauung ruht. Meierotto und Mager werden dann wieder des Weitern besprochen, und ihre Methode und namentlich die genetische des letztern in einem speciellen Beispiele dargelegt und an ihr gefunden, daß wie Hamilton vom empirischen, so Mager vom schulmäßig-methodischen Standpuncte aus den Grundsatz der Anschauung auf die Spitze getrieben *. Syntax und Formlehre, Bedeutung, Ableitung, Zusammensetzung, Etymologie und Synonymik der Wörter, alles soll neben einander und nach einander für die einzelnen Sätze, Formen und Wörter an besondern Sätzen repräsentirt und aus ihnen durch Abstraction gewonnen werden. Wo bleibt, sagt Herr S., bei solchen Anforderungen an die Reflexion, bei diesem fortwährend wach zu erhaltenden Bewußtsein des syntaktischen Fachwerkes, wo, fragen wir, bleibt da noch die Frische und Unmittelbarkeit der Anschauung? wo die Möglichkeit, daß sich das Sprachgefühl aus der Sprache selbst in lebendiger Weise herausbilde? Aber er setzt anerkennend hinzu: „Wohl ist es ein schöner Gedanke, die Sprache von dem ersten Puls„schlage ihres Lebens an bis zur Vollendung ihres tausendgliedrigen „Organismus zu verfolgen, und diesen Gang den Lernenden nachgehen „zu lassen; aber diese Genesis der Sprache selbst ist ein tief verschleiertes „Geheimniß. Wo wir die Sprache treffen, da ist sie ganz, Alles entsteht „in ihr auf Einen Schlag, und was später hinzu kommt, das betrifft „mehr die oratorische und ästhetische als die logische Seite derselben. Dem „Knaben nun eine fremde Sprache gleich in dieser Ganzheit und Fülle „zu bieten, das haben wir freilich als unpädagogisch und das divide „auch hier als nothwendige Bedingung zu dem impera erkannt.“

Wir kommen nun mit unserm Verfasser zur Darstellung seiner Methode. Man mache zunächst den Anfang mit den bloßen Namen der Dinge. Wortlehre oder die Onomatik bleibt nur als Anfang übrig, nachdem man die Grammatik, möge sie mit Form- oder Satzlehre beginnen, als unzweckmäßig für den Anfang erfunden hat. Die Onomatik muß also den Eintheilungsgrund geben. Ob nun der vom Inhalte oder von der Form, und im letztern Falle ob von der grammatischen

* Hierin stimmen wir nicht ganz ein, vielmehr will es uns so vorkommen, als ob der Fortschritt im Unterrichte zu rasch gienge, und daß darin auch der etwaige Vorwurf unsers Verfassers eine Berechtigung haben dürfte. Unser Bedenken ist, daß man sich bei allen diesen Ableitungen und Schlüssen vor dem Fehler zu hüten habe, die Schüler daran zu gewöhnen, aus einem Beispiele eine Regel zu machen, dessen tief greifende Schädlichkeit wir schon einmal an einem andern Orte warnend besprochen haben.

oder von der im engern Sinne onomatischen, d. h. etymologischen Form entlehnt werden müsse, das wird untersucht. Der letzte, streng onomatische, ist der eigentlich wissenschaftliche abstracte, und deßhalb für den Anfänger ungeeignete, dagegen der erste, der empirische, anschauliche und dem Kinde zugänglichste. Das Wort als solches, nach seiner rein physischen Seite gefaßt und nach der Gesammtheit seiner Töne mit dem entsprechenden Worte seiner Muttersprache verglichen, ist es, was zunächst das Interesse des Knaben erregt, einen vollen sinnlichen Eindruck auf ihn macht und eine kräftige Anschauung hervorruft. Die Mitte zwischen beiden hält der zum Theil mit dem ersten leicht zu vereinigende zweite Eintheilungsgrund. Vom Vocabellernen wird auszugehen und dieß in der Art fortzuführen sein, daß zuerst der Inhalt vorherrscht, dann die grammatische und zuletzt die eigentlich onomatische oder etymologische Form. — Hauptsächlich vertheidigt Herr S. nun diesen Vorschlag gegen Mager (Revue 1842, S. 37. Humanitätsstudien S. 53—60). Ob es ganz siegreich geschehen sein dürfte, das mögen die Leser des Programms selber bemessen. — Zunächst werden Hauptwörter gelernt, weil jedes einzelne ein abgeschlossenes und darum befriedigendes Bild von einer Sache gibt, diese werden nach einem materiellen Eintheilungsgrunde geordnet; z. B. unter der Rubrik Wasser werden zusammengestellt: aqua, unda, fluctus, Oceanus, mare, lacus, fretum, sinus, flumen, fluvius, torrens, rivus, fons, alveus, os, littus, ora, ripa, Tiberis, Padus, Rhenus, Albis, Visurgis, Danubius, Pontus Euxinus. Sie werden deutlich und laut vor- und nachgesprochen, auch im Chore geschieht das.

Nach dem Abschlusse einer Rubrik oder Reihenfolge läßt man die Knaben Sätze mit den Hauptzeiten des Hülfsverbums bilden, in denen Subject und Prädicat aus den gelernten Hauptwörtern bestehen, z. B. Rhenus est fluvius, Romulus fuit rex; läßt dann nach Beendigung des ganzen Abschnittes die Wörter nach der Gleichartigkeit der Endungen ordnen, knüpft daran die allgemeinsten Regeln über das Genus und über die Bildung des gen. sing. und des nom. plur. und bringt das Genus durch Verbindung der Hauptwörter mit den Fürwörtern hic, hæc, hoc und ille, illa, illud zur Anschauung. Einzelnes hievon, namentlich die Geschlechtsunterscheidung und die Genitivbildung der auf us, a, um ausgehenden Hauptwörter kann gelegentlich auch schon früher gelehrt und bei den Sätzen benutzt werden.

Dann kommen die Adjectiva nach ihren Endungen geordnet, daran wieder Bildung von Sätzen, z. B. fons est purus, limpidus, pellucidus, opacus, gelidus. Auch die regelmäßigen Gradationsformen werden einzuüben sein.

Dann folgen die Vocabeln über Zustände und Thätigkeiten, und die wichtigsten regelmäßigen Verba mit ihren vier Ableitungsformen werden, nach den Conjugationen geordnet, gelernt. Hinter den verschiedenen Abtheilungen der einzelnen Conjugationen treten wieder Sätze, vorzugsweise mit jenen vier Formen, aber durch alle Personen und Numeri ein, und damit auch die Infinitive hiezu verwendet werden können, müssen possum, volo und ähnliche, eine Infinitivergänzung verlangende Verba zu Hülfe genommen werden, z. B. zunächst einfach canis latrat, ovis balat, dann erweitert durch Adverb, dann durch ein Object, dann nähere Bestimmungen des Subjects und Objects durch Genitiva, Adjectiva und Relativsätze, wobei zugleich Rücksicht darauf zu nehmen ist, daß die einzelnen Verba in ihren gebräuchlichsten Verbindungen und natürlich nur die von den Schülern gelernten Verba vorkommen, und daß die Sätze selbst einen vernünftigen Inhalt haben. Dadurch fällt Vocabelaufschlagen und Präpariren weg (welches letztere einer weitern Besprechung gewürdigt wird).

Hiemit ist der erste propädeutische Cursus bei etwa wöchentlich 8 Stunden in einem Semester geschlossen. Nun wird mit der systematischen Grammatik begonnen, von der die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre nun ebenfalls in einem Semester absolvirt werden kann. Besondere Einübung der Formen an Sätzen ist nun nicht mehr nöthig, sondern neben der Grammatik geht die Lectüre zusammenhängender Stücke, und der Schüler muß die im Stücke vorkommenden Formen herauserkennen, welche dem grammatischen Pensum, bei dem er steht, angehören. Die Stelle des Wörterbuchs vertritt der Lehrer. Deutsche Beispiele dienen daneben dazu, systematisch die Formlehre einzuüben, doch lasse man sie immer erst richtig vorübersetzen (eine sehr wichtige und nicht genug zu beherzigende Bemerkung), damit man nicht durch den Unterricht selber die Schüler schlecht schreiben lehrt.

Für den weitern Fortschritt knüpft Hr. S. nun an das Jacotot'sche tout est en tout an; zeigt was damit gemeint sei und weist auf Ruthardt hin, der diesen Grundsatz für das lateinische in specie verarbeitet und ihn fruchtbar gemacht habe. Hr. S. schließt sich ihm im Wesentlichen an, doch statt des Lernstoffes, der von Classe zu Classe immer mit hinauf genommen werden soll, ist in jeder Classe von dem Lehrer aus dem Schriftsteller oder aus dem Lesebuche, welches in dieser gelesen wird, eine Partie auszuwählen, die ihm besonders zu dem Zwecke geeignet scheint, um sie zum Mittelpuncte aller Bemerkungen und Regeln zu machen, welche in der Classe zur Sprache kommen sollen.

So hat Hr. D. S. mitten aus dem Gymnasium her, als ein

Mann von vollgültiger Autorität, dem man weder Realismus noch Banausismus vorwerfen kann, den man auch nicht in den Verdacht bringen darf, nur Nothmethoden für irgend welchen niedern Zweck ersonnen zu haben, einen Vorschlag gethan und ihn aus dem innern und tiefern Wesen des Unterrichtes gerechtfertigt, welcher Vorschlag einer ernstern Erwägung werth ist, und der nicht in den kriechenden Blättern (Jean Paul) der Programmenlitteratur untergehen darf. Unsern Dank hiefür können wir dem denkenden Hrn. Verf. nach unserer Ansicht nicht besser sagen, als wenn wir ihm ein Seitenstück der Methode bieten, welches bereits in praxi versucht ist und, wie wir uns einbilden, auch die Probe bestanden hat. Wir dürfen hoffen, daß es Hrn. D. S. ein Vergnügen machen wird, hierin sich selber mit seinem Vorschlage der Hauptsache nach schon gerechtfertigt und vertheidigt zu wissen.

Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin verdankt den methodischen Arbeiten der Herren Graßmann und Langbein ein lateinisches Büchlein von 52 S. für den Unterricht auf der untersten lateinischen Lehrstufe. Seine Einrichtung ist folgende: § 1. Allgemeine Geschlechtsregeln (in Versen); § 2. die fünf Declinationen, worin bloß steht: 1. die Neutra haben im Nom. und Acc. gleiche Endung. Die fünf Declinationen haben im Gen. Sing. die verschiedenen Endungen æ, i (starke Declination), is, us, eï; 3. Vocativbildung; § 3. die starken Declinationen, 1. die Wörter der ersten endigen sich auf a, e, as, es, 2. Genusregel, 3. Schema der ersten Declination.

Singularis.

Nominativus	-a,	silv-a der Wald.
Accusativus	-am,	silv-am den Wald.
Genitivus	-æ,	silv-æ des Waldes.
Dativus	-æ,	silv-æ dem Walde.
Ablativus	-a,	silv-a von dem Walde.

Pluralis (ebenso).

4. Die Wörter der zweiten Declination endigen sich auf er, ir, ur, us, um. 5. Genusregel. 6. Schema der zweiten Declination, vollständig wie vorhin aufgestellt für riv-us, ov-um, puer; bonus, bona, bonum; niger, nigra, nigrum. § 4. Die dritte Declination, 1. Endung, 2. Geschlechtsregel (immer ohne Ausnahmen), 3. Schema (wie oben) für arbor, fulgur, leo, homo, dux, tempus. 7. Die Adjectiva endigen sich auf er, ris, re, auf is, e; oder or, us; oder haben nur eine Endung für alle drei Geschlechter, z. B. felix. 8. Die Endung i statt e, ia statt a, ium statt um haben die Neutra auf e, al, ar; ferner die Adjectiven, die im Neutrum e haben und die meisten Adjectiven Einer Endung.

Außerdem haben ium statt um die Substantiven auf es und is, die im Genitiv nicht wachsen (mit fünf Ausnahmen) und die Substantiva auf s und x mit vorhergehenden Consonanten. 9. Schema von mare, animal, avis, mons; acer, acris, acre, levis, leve; minor, minus, felix, sapiens. § 5. Die vierte und fünfte Declination wie die erste und zweite. — § 6. Die Conjugation. 1. Es gibt im Activ drei Reihen von Personenendungen, im Passiv zwei.

	Erste Reihe.		Zweite Reihe.		Dritte Reihe.
	Act.	Pass.	Act.	Pass.	Act.
Sing.	o	or	m	r	i
	s	ris	s	ris	isti
	t	tur	t	tur	it
Plur.	mus	mur	mus	mur	imus
	tis	mini	tis	mini	istis
	(u)nt	(u)ntur	nt	ntur	ērunt

2. Die vier Hauptzeiten. 3. Suchen des Stammes. Bindevocal. 4. Die Charakteristik der vier Conjugationen. 5. Die Grundzeiten werden aus dem Stamm des Verbi gebildet, die Vorzeiten des Activs aus dem Perfect des Activs, die Vorzeiten des Passivs aus dem Supinum. § 7. Endung der Grundzeiten, Schema von video, videam, videbam, viderem; videbo, puniam; videor, videar; videbar, viderer; videbor, puniar; vide (Imperativ) Participien und Inf. der Grundzeiten videns, videre, videndum, videri. Die Schemabildung ist wie bei den Declinationen zusammengestellt. §. 8. Drei kleine Regeln über Conjugation. § 9. Grundzeiten von sum im Schema. § 10. Endungen der Vorzeiten im Activ. § 11. Ebenso im Passiv (Schema). § 12. Supinum, Particip Fut. Act. und Passivi. § 13. Vollständige Conjugation, porto, video, ago, punio, hortor, sum, rapio. Lauter Schemata, bei denen nun nicht mehr Stamm und Personenendung und Bindevocal durch Trennung sichtbar gemacht ist. § 17. Schema der Pronomen ego, tu, sui, is, hic, qui, quis. § 18. Comparation. § 19. Präpositionen. § 20. Conjunctionen. Das ganze Material steht, um einen Maßstab zu geben, auf 25 Seiten Octav, in deutlichem und trennendem Drucke.

Die zweite Hälfte des Buches enthält einen für drei Semester berechneten, auf jedes Semester gleich vertheilten Sprachstoff (wegen der halbjährlich nothwendigen Aufnahme von Anfängern), der auch neben einander als erste, zweite, dritte Reihe gedruckt und deren einzelne Wörter numerirt sind, behufs des leichtern Aufgebens. Wir werden die erste Reihe beschreiben. Ueberschrift: Vocabeln. I. Nomina. Erste

Declination a, Gen. æ. Es stehen nun unter einander 19 Wörter. Dann Ueberschrift: zweite Declination us, er, Gen. i, wie vorher gedruckt, 14 Wörter; dann (immer mit einer Ueberschrift) 7 Wörter auf um; dann 21 Adjective auf us, a, um; zwei auf er, a, um; dann 14 Masculina der dritten Declination; dann 10 Feminina der dritten Declination Gen. Plur. um; dann 10 Wörter gen. fem. der dritten Declination Gen. Plur. ium; dann 7 Neutra der dritten Declination; dann 8 Adjectiva der dritten Declination; 3 Wörter der vierten und fünften Declination. — II. Verba. Verben der ersten Conjugation o, avi, atum, are, die Zahl ist 25; dann 2 Deponentia; 13 Verben der zweiten Conjugation, eo, ui, itum, ēre; 57 Verben der dritten Conj. auf o, ĕre; 11 Verben der dritten Conjug. auf io, ĕre; 5 Deponentia der dritten Conjug.; 3 Verben der vierten Conj.; 2 Deponentia derselben; 9 unregelmäßige Verben. (Nur bei den Verben der ersten Conj. ist das Averbo nicht abgedruckt.)

Nach diesen Vocabeln folgen unter den Ueberschriften Uebungsbeispiele: 1. Substantive und Adjective starker Declination, z. B. penna nitida, solcher sind 32 an Zahl und enthalten nur Substantive und Adjective aus der Vocabelreihe, und keine neuen Vocabeln. Dann folgen solche Uebungsbeispiele, wo ein Substantiv mit einem intransitiven Verbum verbunden ist, z. B. corvus volat, dann Verbindungen von Subject, transitives Verbum und Object, z. B. columbæ accipitrem rogant, zusammen 40 Beispiele, welche alle wiederum aus jenem Vocabelschatze zusammengesetzt sind. Dann folgen Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche, und zwar zwölf Fabeln, und endlich ein Wörterbuch. Bei den Uebungsbeispielen fehlt natürlich die deutsche Uebersetzung, weil keine neue Vocabel vorkommt, welche der Schüler noch nicht gelernt hätte, und der lateinische Text für die Fabeln hat weder Interlinearübersetzung noch eine Vocabelbedeutung unter den Stücken; denn — und das ist das Wesentliche in dem methodischen Gedanken — alle die Vocabeln und Uebungsbeispiele, aber auch alle, keine mehr und keine weniger, sind aus den zwölf Fabeln genommen. Ein Lexikon wird nöthig, weil Knaben auch Vocabeln vergessen, und weil namentlich die Conjunctionen sich nicht so einüben lassen, und weil sie auch in den Gebrauch eines Wörterbuches eingeführt werden müssen. Doch davon ein anderes Mal.

Diese weitläufige Beschreibung des Buches war nothwendig, um verständlich zu werden. Der Gang des Unterrichtes ist nun folgender: 1. Gelernt werden Vocabeln der zweiten Conjugation; dann die dritte Person Singularis der zweiten Conjugation; 2. Vocabeln der

ersten Declination, nun Sätze gebildet; 3. Vocabeln der zweiten Declination; 4. die dritte Person Plur. Präs. der zweiten Conjugation; 5. die Nom. Pluralia der Vocabeln der ersten und zweiten Declination; dann Sätze gebildet; 6. die dritten Personen Sing. und Plur. vom Imperf. der zweiten Conj., und nun Sätze gebildet; 7. die übrigen Personen des Präs. und Imperf. der zweiten Conjug.; 8. Adjectiva auf us, a, um, Nom. Sing. und Nom. Plur., verbunden mit Substantiven, dann mit Subst. und Verbum; 9. Verben der vierten Conjug.; 10. die Conjugation derselben durch Präs. und Imp., Satzübungen dann wie vorher. — 11. Der Acc. Sing. und Plur. der ersten und zweiten Declination. — Object. Satzbildungen; 12. Verben der ersten Conjugation; 13. Präs. und Imperf. der ersten Conjug., Satzbildungen; 14. Verben der dritten Conjugation auf o; 15. Präs. und Imperf. derselben; Sätze bilden; 16. Futur. Activum in der Ordnung zweiter, vierter, erster, dritter Conjugation; Satzbilden; 17. Vocabeln der dritten Declination; 18. Nom. Plur., Acc. Sing. und Plur.; Verwendung in Sätzen; 19. das Activum der Verben der dritten Conjugation auf io durch Präs. Imperf. und Futurum I; Verwendung in Sätzen; 20. das Passivum der gedachten Zeiten in der Ordnung zweiter, vierter, erster, dritter Conjugation; 21. der Ablativ der ersten, zweiten und dritten Declination; 22. Umwandlung der Uebungsbeispiele in passive Sätze. Dabei wird natürlich vom Deutschen ausgegangen, und es wird die Regel angewendet: das Object wird dasjenige, was das Subject thut, und wenn ich von ihm aussage, was es wird, dann wird es ein Subject im passiven Satze. Die Umwandlung wird mechanisch durch folgende Stadien geführt: a. caseum corvi reperiunt, b. caseus corvis reperiuntur, Prädicat muß mit dem Subject in Person und Numerus übereinstimmen, c. caseus corvis reperitur, d. caseus a corvis reperitur. Solche Umwandlungen werden nun natürlich mit den Uebungsbeispielen durch alle die Tempora vorgenommen, welche den Schülern bekannt sind und natürlich mit dem ihnen bekannten Vocabelvorrathe. Dabei fällt denn auch nebenbei, und scheinbar absichtslos, dieser und jener lateinische Brocken mit drein. 23. Vorzeiten des Activs Perf. Plusq. Fut. II. 24. Vocabeln wieder alle vorgenommen und mit Averbo nun gelernt. 25. Dritte Declination ganz gelernt. 26. Participien der Verben und zwar Part. Präs. Act. und Part. Perf. Pass. 27. Sätze in Participien umgewandelt. 28. Sum. 29. Vorzeiten im Pass. 30. Vocabeln der vierten und fünften Declination und die Declination, Verwendung im Satze. 31. Infinitive I und II, eingeübt mit videtur, dicitur, debeo, possum. 32. Die übrigen Participia und Infinitive, Sätze mit oportet. Schließlich

Uebersetzen der Fabeln, Analyse der Wortformen. Es war unmöglich und unthunlich, hier den besondern Gang noch näher zu begründen. Wie die Conjugation zu behandeln ist, das wird bei einer andern Gelegenheit des Weitern besprochen werden. Nur folgende methodische Gedanken. Es wird nichts gelernt, was nicht sofort zum Selbstthun des Schülers ein Mittel wird; alle und jede Uebung wird immer an demselben Sprachstoffe vorgenommen: auch ein tout en tout; die Vocabeln bilden ein Ganzes, doch nicht nach dem materiellen Inhalte, sondern nach einer Gedankenverbindung in den Fabeln; die Anordnung ist nach Wortarten mit Rücksicht auf die grammatische Form, und ihre Anordnung hält im Großen dem Schüler das grammatische Gebäude wieder vor; dem Ohre muß überall das Auge zur Hülfe gegeben werden, denn mit Einem Sinne reicht man bei Kindern nicht aus, und das Schreiben kann auch nicht entbehrt werden, welches zur Fixirung des Auges dient und zum Weilen der Vorstellungskraft nöthigt.

Das Ergebniß ist: die Schüler lernen in jedem Semester, bei 6 wöchentlichen Stunden, etwa 120 Substantiva und Adjectiva; etwa 126 Verba mit Averbo; die regelmäßigen Conjugationen und Declinationen und Pronomina, und deren mündlichen und schriftlichen Gebrauch in Sätzen; einige syntaktische Regeln und deren sichere Anwendung, die grammatische Analyse, die Hauptgeschlechtsregeln, und übersetzen schließlich die 12 Fabeln vom Blatte weg, von denen wohl eine nicht in der Classe übersetzte beim Versetzungsexamen übersetzt, analysirt ꝛc. wird. Es gibt kein Stadium des Unterrichtes, auf dem die Kinder ermüdeten, und das ist der Hauptgewinn, denn fast jeder Tag bringt Neues im Alten.

S.

Zur Frage über die Reform der Gymnasien. Von Dr. Carl Gustav Heiland, Oberlehrer am königlichen Domgymnasium zu Halberstadt. Halle, Waisenhaus. 1850. 108 Seiten 8.

Die Beschlüsse der Berliner Conferenz scheinen nur Angreifer und keine Vertheidiger zu finden. Inländische und ausländische Gegner, gelehrte und ungelehrte, stürmische und gemäßigte sind aufgestanden. Unser Hr. Verf. findet besonders zwei Hauptpuncte zu tadeln: 1. die Verminderung der lateinischen Stunden und 2. die Verminderung des Griechischen durch Abkürzung des Cursus in Tertia (den Anfang in der Tertia wie die Aufnahme des Französischen in der Quarta läßt er zu). Bedenklich erscheint ihm die Vertheilung der Geschichte auf die beiden Stufen Unter- und Obergymnasium und unausführbar ein Abschluß fürs

Leben mit dem Untergymnasium. Der Verf. nennt sich nun selber einen Reactionär auf diesem Gebiete, und dem entsprechend müssen ihm die Conferenzbeschlüsse wie die des ungemäßigten Fortschritts oder des Radicalismus erscheinen. Er erkennt das Bestreben, die beiden Bildungswege nahe zu bringen, als vollkommen berechtigt an, er will das aber nicht wie Andere vor und neben ihm durch ein Gesammtgymnasium erreichen, sondern will die höhere Bürgerschule eigentlich aufheben, denn er meint, was auch immer die höhern Bürgerschulen zu wünschen hätten in Betreff der Realien, das sei ihnen in den preußischen Gymnasien gewährt. Die höhern Bürgerschulen hätten, so meint er, die modernen Bildungselemente zu sehr urgirt und wären dadurch dem Utilitätsprincip anheim gefallen; eine einseitige Auffassung des Nationalen habe die Epidemie der Frühreife genährt und unterstützt. Es wären freilich durch die höhern Bürgerschulen die den Gymnasien feindlichen Elemente ausgeschieden, aber das Jahr 1848 mit seinem pessimistischen Princip, daß Alles in unserm Staatsleben faul und verderbt sei, habe auch die Gymnasien ohne Gnade und Anerkennung ihrer Leistungen angetastet; der Eifer, Alles nach Principien und Theorieen zu gestalten, habe destruirende Forderungen hervorgerufen, und im Drange solcher Umstände sei die Berliner Conferenz zusammengerufen und habe solche Concessionen gemacht. Ein wenig Widerspruch wird uns der Hr. Verf. schon zugestehen müssen: die Geschichte der höhern Bürgerschulen weist einen entgegengesetzten Gang, denn Materialismus und Utilitätsprincip war der Anfang, und das Urgiren der modernen Bildungselemente ist erst in neuerer und neuester Zeit gegenüber den Vorwürfen einer Principlosigkeit sichtbar oder hörbar geworden. Der Versammlung in Berlin thut man aber wirklich ein Unrecht, wenn man meint, daß sie unter dem Einflusse der Zeitbewegungen irgend welche Concession gemacht habe. Freilich sind Concessionen an die höhere Bürgerschule gemacht; aber die hängen wirklich mit dem politischen Getreibe nicht im Geringsten zusammen. Wenn man nun das aber mit dem Hrn. Verf eine Concession an den Radicalismus benennt, so geht man doch zu weit. Wie man auch immer über das Princip der höhern Bürgerschule denken möge, das ist und bleibt ein Unrecht, wenn man sie mit dem Radicalismus, den leeren Phantastereien, dem politischen Construiren und Theoretisiren irgendwie zusammen wirft. Der Art ist dem Hrn. Verf. auch etwas innerlich mit untergelaufen. Das ist um so mehr zu bedauern, als man sonst in dem Buche viele beherzigenswerthe Gedanken findet Sein Vorschlag ist: man solle das Untergymnasium so machen, wie heute die Unterclassen des Gymnasiums sind, und er prophezeit, daß dann das Ober- und Real-

gymnasium von selbst zusammen fallen würden. Das wäre ja kein Neues, sondern das ist das Alte, wodurch eben die Entstehung der jetzigen höhern Bürgerschule herbeigeführt ist. Der Verf. hält das Zugeständniß, daß das Französische schon in V und das Griechische erst in III beginnen, für vollkommen ausreichend. Er beweist das aus Erfahrung, denn er weiß, „daß bei der bisherigen Einrichtung die Leistungen eines „Primaners einer zur Abiturientenprüfung berechtigten Realschule in der „Regel dem Tertianerstandpuncte des Gymnasiums entsprechen". Solche Behauptung ist doch stark und kann nur von einigen Schulen her entlehnt und so verallgemeinert sein. Es werden mindestens die höhern Bürgerschulen alles Ernstes gegen solche allgemeine Behauptung protestiren.

Viel besser und eingehender spricht der Hr. Verf. da, wo er von den Gymnasien, ohne den Seitenblick auf die höhern Bürgerschulen, redet. Man hört darin den erfahrenen, beobachtenden, denkenden Mann, und viele werden in ihm einen Geistesverwandten finden und namentlich auch viele Leser der Revue. Den Gymnasiallehrern ist daher das Büchelchen wohl zu empfehlen zur Lectüre, denn es enthält in seinem scheinbar schlichten Gewande sehr viel Beherzigenswerthes. Es ist unmöglich, die vielen tief pädagogischen Blicke hier alle aufzuführen; aber wir wollen einige Gedanken des Verf. hier zur Empfehlung anführen, und sei es auch nur, um unser Bedauern zu rechtfertigen darüber, daß er das Wesen der höhern Bürgerschulen wie die Stellung derselben und die Bedeutung der Conferenz und ihrer Beschlüsse so gar nicht richtig erkannt und gewürdigt hat. Das Princip der Selbstthätigkeit gegenüber dem realistischen der Vielwisserei darf man in keiner erziehenden und bildenden Schule aufgeben; die Unterrichtsgegenstände haben sich in Werth und Bedeutsamkeit nach ihrer bildenden Kraft zu ordnen; diejenige Methode ist die beste, die ein selbstständiges Arbeiten am meisten weckt; es muß nicht ein größerer Werth auf das zu überliefernde Wissen als auf die geistige Zucht gelegt werden und das Interesse an dem Lehrobjecte muß hinter dem am zu lehrenden Subjecte zurück stehen; Bildung ist nicht zu gewinnen durch Ueberlieferung der Wahrheit, sondern dadurch, daß die Wahrheit errungen werden muß; die werdenden und bewegten Zustände der Gegenwart werden nie ein Bildungsstoff für den Schulunterricht sein können; wenn die Schule ihren Zöglingen die rechte Gesinnung einpflanzt, die nicht durch diesen oder jenen Lehrgegenstand erworben wird, sondern durch den ganzen Geist des Unterrichts und durch eine zur Entsagung und Arbeit erziehende und gewöhnende Methode, dann bildet sie am besten für Praxis

und Leben, Staat und Vaterland. Derlei Gedanken zeigen hinlänglich den richtigen pädagogischen Standpunct des Hrn. Verf., ja zeigen, daß ihm die neuere Litteratur auf diesem Gebiete nicht unbekannt ist, obwohl kein Citat vorkommt. —

Der Hr. Verf. behandelt folgende wichtige Capitel: Wesen und Bedeutung des Sprachunterrichts; die national-deutsche Bildung und die Bedeutung des classischen Alterthums, besonders des Griechenthums für dieselbe; die Interpretationsmethode der Classiker, die ästhetische Erklärung, die litterarhistorischen Einleitungen, die cursorische und statarische Lectüre, Kanon der Lectüre (er meint damit einen ganz bestimmten Kreis der zu lesenden und auch zu absolvirenden Schriftsteller); über Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen; Bedeutung des Griechischen und Lateinischen; die Priorität des Lateinischen vor dem Französischen, das Lateinsprechen, Lateinschreiben; der grammatische Unterricht; die Schulausgaben; der deutsche Unterricht, die Lectüre, freien Vorträge, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Geschichte und Geographie; die sittliche Zucht, der Religionsunterricht. Im Ganzen sind es 25 solcher Themata, die der Verf. abhandelt.

Wir begegnen auch hier dem Gedanken von einem freiern Unterrichte und Hindeutungen auf ein Schulleben, welches auf freie Arbeitstage und freie Vorträge sich freilich noch beschränkt; auch er will die Privatlectüre in den Unterricht verflochten wissen und deutet auf Verbindung von Lectüre und Geschichte hin. Das Beispiel, das der Hr. Verf. aus Torgau erzählt, ist für unsere Ansicht vom Schulhalten zu bedeutsam, als daß wir ihm hier nicht eine Stelle einräumen sollten. Der Hr. Verf. berichtet: „Auf dem Gymnasium zu Torgau waren für „die Primaner sogenannte Abendstunden (Mittwochs und Sonnabends „von 5—7 Uhr) durch den Rector Müller (jetzt in Magdeburg) einge„richtet, in denen wir unter Aufsicht und Leitung desselben in lateini„schen und griechischen Exercitien und Versification geübt wurden. Unser „Rector arbeitete da recht eigentlich mit uns zusammen. Die immer „gegenwärtige Anleitung, das Richtige zu finden, die augenblickliche Ver„besserung der gemachten Fehler, die ermuthigende Zusprache an die „Schwachen, die nie ohne einen Fingerzeig zur Weiterhülfe die Stunde „verließen, der ganze lebendige, unmittelbare und vertrauliche Verkehr „verliehen jenen Abendstunden einen Werth und einen Reiz, mit dem sie „gewiß noch in der dankbaren Erinnerung vieler Schüler, die durch „dieselben zu einem rührigen und selbstthätigen Arbeiten gewöhnt sind, „fortleben“. Wir rufen jedem Lehrer zu: so gehe hin und thue desgleichen, so wirst du leben im Andenken deiner Schüler.

Scheibert.

Die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichts, des Studiums und der Prüfung, zur Verständigung zwischen Lehrern, Lernenden und Behörden, von Dr. J. T. C. Ratzeburg, Professor an der königl. preußischen akademischen Forstlehranstalt, Ritter x. x. Mit Beiträgen von Hampe, Fr. Köhler, Legeler, Lüben, Nördlinger, Phöbus, C. Rammelsberg, Saxesen, F. W. Schneider, Fr. Schulze. Mit Holzschnitten. Berlin, 1849. Nicolai'sche Buchhandlung. Vorwort X S. Inhalt VI S. Litteratur LXXI S. Text 481 S. gr. 8. Dedicirt den Herren J. Fr. Brandt, R. Göppert und Phöbus.

In der Vorrede heißt es: „Die Naturwissenschaften müssen aber auch „einmal in den Vordergrund kommen, so daß dann die verschiedenen „Fächer, denen sie dienen sollen, nur eine verschiedene Schattirung „abgeben; man soll hiebei sehen, wie viele verschiedenen Gefäße aus „einem und demselben Quell friedlich neben einander schöpfen. „Auch sollen Behörden, Lehrer und Schüler gemeinschaftlich eine „Uebersicht des zu verarbeitenden Stoffes erhalten, um sich mit diesem „und darüber mit einander zu verständigen. Die Lehrer, denen es „etwa an Erfahrung beim Eintritt in ein neues Fach fehlt, sollen einen „Rathgeber beim Ausarbeiten ihrer Hefte, bei der Einrichtung der „Kathedervorträge, beim Zeichnen, bei Anlegung von Sammlungen u. s. f. „finden." „Die Schrift soll indessen nicht eine Bibliothek, sondern nur „eine Verständigung sein; soll dazu beitragen, den Naturwissen„schaften überall eine würdige angemessene Stellung anzuweisen und über „Bedeutung und Zweck derselben sich in allen Kreisen der Schul- und „Fachlehrer zu verständigen, sie weder zu überschätzen, noch auch eine „zu schlaffe Betreibung derselben zu dulden."

Der Eindruck, den das Lesen dieses Werkes auf den Referenten gemacht hat, und den er niederschreiben will, bevor er bei der Besprechung des Einzelnen ihm verkümmert wird, ist der, als ob man an der Hand des Herrn Verfassers in den großen Naturtempel geführt wird, von dem man sonst wohl auch einige Säulen und Bogen und Gewölbe kennt, in den man wohl auch durch das eine und das andere Fenster hineingeschaut habe; aber den man in seiner ganzen Vollendung zu überschauen nicht Muße, Ruhe, Sammlung oder auch nur die rechte Stellung gehabt habe. Dieser Führer geht aber nicht schweigsam neben uns, oder begnügt sich, uns ein: siehe da! zuzurufen, sondern er zeigt uns den gesammten Bau nach allen seinen Haupttheilen, nennt uns die Bauleute und Werkmeister, die daran gearbeitet haben und noch arbeiten, zeigt uns deren vollendete Werkstücke und führt uns deren tiefere Gedanken vor, und läßt uns so die vom menschlichen Geiste für den menschlichen Geist begriffene Natur schauen; ja wir sehen's vor uns, wie

der menschliche Geist zu eigner Kräftigung ordnend und begreifend an diesem Naturtempel baute und baut, so daß man wehmüthig gestimmt wird, wenn man die von ihm erweckte Sehnsucht, mitbauen zu helfen, zu stillen nicht im Stande ist. Wir könnten und sollten vielleicht auch hiemit unsere Anzeige schließen, wenn nicht die Hochachtung vor dem Herrn Verfasser, die uns dieses Werk eingeflößt hat, die Verpflichtung auferlegte, den Reichthum desselben an Erfahrungen, Einsichten und Kenntnissen auch den Lesern vorzuführen, um dadurch jenen subjectiven Eindruck begreiflich und gerechtfertigt erscheinen zu lassen.

In dem Abschnitte Litteratur bespricht der Hr. Verf. 112 Werke und Zeitschriften und Programme und Abhandlungen, welche seinen Gegenstand berühren, gibt in Kurzem den eigentlichen Kern des Inhalts an, und läßt ohne viel Reden sein Urtheil mehr durchblicken, als daß er es breit ausspräche. Das Urtheilen und Kritisiren ist ihm Nebensache, sondern Anerkennen des Eigenthümlichen, Förderſamen, Ansprechenden ist das Hauptziel, und deßhalb wandert man gerne mit ihm durch diese Vorhalle, zumal nicht von dürren Lehr- und Handbüchern die Rede ist, sondern nur von den eigenthümlichen Werken, mehr gleichsam von den Originalen als von den Kärrnern, die nur zu thun haben, wenn große Herren bauen. Es soll nur zur Charakteristik der Behandlungsweise dienen, wenn wir sagen, daß diese Behandlung der Litteratur uns an Diesterwegs Wegweiser erinnerte.

In drei Theilen handelt das Buch den Stoff ab. Im **ersten** Theile (S. 1—95) vom naturwissenschaftlichen Unterrichte wird zunächst im Allgemeinen die Stellung besprochen, welche die Naturwissenschaften einnehmen in den Realschulen, welche abschließen, und in den Gymnasien, welche nicht abschließen (S. 1—9). Dann werden drei Fragen aufgeworfen und beantwortet: 1. Darf die humanistische Bildung zu Gunsten der Naturwissenschaften verkürzt werden? (S. 9—16.) 2. Müssen die Naturwissenschaften als Bildungsmittel für den Gymnasialunterricht aufgenommen werden und nach welcher Ansicht ist dieser Unterricht zu leiten? (S. 16—90.) 3. Kann der wissenschaftliche Fachunterricht durch den Gymnasialunterricht entbehrlich gemacht oder wesentlich verändert werden? (S. 90—95.) Der **zweite** Theil handelt ab den naturwissenschaftlichen Unterricht als Förderungsmittel der Fachstudien und als Mittel zur Erweiterung des menschlichen Wissens überhaupt — Autodidaktik (S. 96—117.) In fünf Abschnitten werden folgende Gegenstände der Untersuchung unterstellt: Erster Abschnitt.

Von der allgemeinen oder eigentlich didaktischen Behandlung der Naturwissenschaften (S. 117—149). Zweiter Abschnitt. Von den einzelnen naturwissenschaftlichen Gebieten, geordnet nach den Fächern (S. 149—367), und zwar erste Hülfswissenschaft Botanik: a) specielle Botanik, nämlich die forstliche, die landwirthschaftliche, die gärtnerische, die bauliche, die medicinische und pharmaceutische, die toxikologische; b) allgemeine Botanik; zweite Hülfswissenschaft Zoologie: a) Entomologie, b) Ornithologie, c) Säugethiere, Amphibien, Fische, d) Arachniden, Crustaceen und niedere Thiere; dritte Hülfswissenschaft Mineralogie: a) Oryktognosie, b) Geognosie; vierte Hülfswissenschaft Naturlehre: vereinigt aus Physik und Chemie für die verschiedenen Fächer, a) medicinische, b) pharmaceutische, c) berg- und hüttenmännische, d) bauliche, e) landwirthschaftliche, f) gärtnerische, g) forstliche. Dritter Abschnitt: Abbildungen. Vierter Abschnitt: Reisen. Fünfter Abschnitt: Sammlungen als Unterrichtsmittel. Der **dritte** Theil handelt von den Prüfungen in den Naturwissenschaften *.

Dieß Skelett wird den Lesern den Stoffreichthum zeigen, wie auch die vielseitigen Richtungen, nach denen der Hr. Verf. sein Auge gewandt hat. Da eine Zeitschrift es wohl schwerlich übernehmen wird, diesen ganzen Inhalt zu besprechen, da ein solches Buch in verschiedenen Zeitschriften besprochen werden muß, so darf sich nun Referent, und muß er sich hier auf die unterrichtliche Seite beschränken, selbst auch dann, wenn er auf den andern Gebieten auch ein Urtheil zu geben befähigt wäre. Der Hr. Verf. unterscheidet für den naturwissenschaftlichen Unterricht einen doppelten Zweck, einen grundwissenschaftlichen, d. h. den Jugend bildenden, und einen hülfswissenschaftlichen, d. h. den als Förderungsmittel verschiedener Fachstudien dienenden. Als eine besondere Art des Unterrichtes ist auch das Selbststudium angesehen, dem daher auch einige Abschnitte gewidmet sind. Um nur den Vortrag hier nicht fortdauernd zu unterbrechen, wollen wir den Hrn. Verf. zunächst selbst reden lassen und mit beigedruckten Zahlen die Stellen bezeichnen, an die wir schließlich unsere Bemerkungen und etwaig abweichenden Ansichten anknüpfen wollen.

Es werden unterschieden 1) Anstalten, denen keine schulgerechte Nachbildung folgt, die daher mit der Schule abschließen, wie Volks-, Real-, höhere Bürgerschule, und solche, welche nicht abschließen, sondern durchaus

---

* Man vergleiche des Hrn. Verfassers Selbstanzeige in der Pädagog. Revue XXI, 234.

eine Ergänzung in einer höhern Lehranstalt finden müssen, Gymnasien, zwischen welchen beiden das Realgymnasium in der Mitte zu stehen scheine, und zwar bald mehr dem Gymnasium, bald mehr den Realschulen verwandt (1). Ob nun die Naturwissenschaften als Lehrgegenstand eingeführt werden sollen, ist nur in den Gymnasien zweifelhaft geworden, oder doch fraglich. Diejenigen, welche auf die humanistisch ideale Ausbildung allein Gewicht legen, nehmen einen zu subjectiven Standpunct ein, und sie wären reichlich durch die ethischen Momente, welche im Betreiben der Naturwissenschaften liegen, leicht eines Bessern zu belehren (2). Man muß bei dieser Streitfrage von dem Gesichtspuncte ausgehen, daß der Mensch ein Bürger zweier Welten ist. Nicht alle aus diesem Gesichtspuncte sich entwickelnden Seiten der Jugendbildung können durch die Humaniora, aber auch nicht durch die Naturstudien, sondern von beiden in Gemeinschaft gefördert werden. Darum kann nicht sowohl die Frage sein, ob die Naturwissenschaften, sondern wie viel von denselben in dem Gymnasium getrieben werden müssen und dann wie sie getrieben werden müssen. Kann man die humanistische Vorbildung, wie sie bisher auf allen gemäßigten (3) Gymnasien bestand, zu Gunsten der sogenannten exacten Wissenschaften verkürzen? Das ist die erste Hauptfrage. Als verneinende Autoritäten werden Pfeil, v. Berg, Ehrenberg, Lichtenstein, Göppert, Phöbus, Schauer, Schulze genannt, und die meisten Schulmänner werden dazu gerechnet. Diese alle stützen sich auf Erfahrungen, die man an Universitäten und Akademieen zu machen Gelegenheit hat, und aus denen sich ergibt, daß die von Gymnasien abgehenden Schüler mit anders Gebildeten im Erfolge ihrer Studien sich fast immer von einer vortheilhaften Seite zeigen, indem ihre Intelligenz diejenige Allgemeinheit und Innerlichkeit besitzt, vermöge welcher sie sich überall zurechte finden und heimisch werden. Dasselbe hat Director Bonnell auch bei den zu bürgerlichen Gewerben Abgehenden beobachtet. Wenige nur von denen, welche ohne classische Bildung dennoch Großes erreichten, widersprachen dieser Erfahrung, und dieser Widerspruch muß aus besonderer Befähigung des Subjects erklärt werden (4). Darum wird auch die Theorie die ideellen Wissenschaften beim Schulunterrichte über die sogenannten realen setzen müssen, zumal bei der gegenwärtigen didaktischen Lage der Naturwissenschaften nicht einzusehen ist, wie diese für die Jugend, besonders für das frühere Alter, in die Reihe der idealen Bildungsmittel eingeführt werden sollen. Die Sprache der Natur, die nicht mit Zungen und Schriften, sondern mit Körpern und Erscheinungen spricht, ist nur schwer verständlich. Sie will

mühsam aufgesucht sein und zum Verstehen ihrer Sprache ist Ernst, Ausdauer und ein schon gebildeter Verstand nöthig, und für die Schule das Unerläßliche, so selten zu Erreichende: **ein guter Lehrer** (5). Ferner weisen Religion, Geschichte und selbst die Sprache bessere Mittel zur Förderung der Religiosität auf, als die Naturwissenschaften sie bieten. So ist also die obige Frage zu verneinen. Auch müssen in den Gymnasien die altclassischen Sprachen in ihrem Rechte bleiben. Diejenigen Leute, welche früh in ihrer Gymnasialbildung gehemmt wurden, ohne das Land der Alten ganz zu durchwandern, und sich nun später die Kenntnisse vielleicht mühsam selbst zusammensuchen mußten, die werden den Werth einer tüchtigen Schulbildung wahrhaft zu schätzen wissen (6). Bei der zweiten Hauptfrage: müssen die Naturwissenschaften als Bildungsmittel für den Gymnasialunterricht aufgenommen werden, und nach welcher Ansicht ist dieser Unterricht zu leiten? untersucht der Verf. erst die Berechtigung der Naturwissenschaften als Bildungsmittel. Carus hat diese Berechtigung bezweifelt, weil er wohl nur an die etwaigen materiellen Zwecke dachte; Andere faßten bei diesen Zweifeln den Mangel der methodischen Bearbeitung, dem man eben durch einen Unterricht in den Schulen ein Ende machen muß, noch Andere die dadurch herbeigeführte Beschränkung der altclassischen Bildung ins Auge, der ja eben durch die richtige und wohlbemessene Ausdehnung vorgebeugt werden kann. Die Berechtigung einmal zugestanden, so handelt es sich nur noch um die Feststellung, welche Art von Bildung die Naturwissenschaften besorgen sollen und können. Sie sind im Gymnasialunterricht, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand, mehr als Mittel zum Zwecke denn als Zweck selbst anzusehen und zu handhaben. Anschauen, vergleichen, Vorstellungen der mannigfaltigsten Art gewinnen, diese zu Begriffen vereinigen, sich dann zu Urtheilen, Abstractionen, Combinationen &c. erheben, das ist im Großen und Rohen der Bildungsgang. Darum fange man mit der wirklichen Natur an, treffe auch wohl die Auswahl — ceteris paribus — nach dem Bedürfniß des Lebens, so daß die Praxis ihr Recht erhält, und setze den Unterricht so wohl mit den übrigen Lehrgegenständen in Harmonie und ordne ihn in der richtigen Progression. In jeder Classe zwei bis drei Stunden sind ausreichend, höchstens in einzelnen Ausnahmen vier, und das dürfte die altclassischen Studien eben nicht beschränken. Die Excursionen zerstreuen nicht, sondern erfrischen und erfreuen und haben so eine förderſame Rückwirkung auf die übrigen Studien (7). Dann untersucht er zweitens den Umfang des Unterrichtes, Zergliederung und Progression nebst der Methode im

Einzelnen. Man findet auf den meisten Gymnasien nur Physik und Chemie *, das Bischen Zoologie, Botanik, was noch hinzukommt, könnte auch lieber ganz wegbleiben. Für die organische Natur und das ganze morphologische Studium müßte nämlich da, wo was Ordentliches geleistet werden sollte und der Schüler seine naturhistorische Bildung aus der ganzen Natur nehmen und nicht einseitig werden soll, ein besonderer Lehrer sein. Vorausgesetzt nun, daß es nicht an Lehrkräften und Lehrmitteln fehlt, und daß der Uebelstand zu voller Classen beseitigt wird, wird folgende Anordnung zu treffen sein: A. **Botanik** darf nirgends fehlen, denn jeder Schüler kann ein Exemplar bekommen, für sie hat man noch am ersten Lehrer, ihre Litteratur ist sehr ausgebildet, in ihr lassen sich die verschiedensten Gegenstände gleich gut beim Unterrichte benutzen rc. In der Schule hat man Diagnostik, Systematik und Phytonomie zu sondern, und wenn jedes im rechten Alter und nach der Erwerbung nothwendiger Vorkenntnisse behandelt wird, so ist die Botanik auch leicht; auch ist ihre Methodik vollendeter. Es ist bei der Diagnostik mit der vergleichenden Betrachtung der einzelnen Theile zu beginnen, die Terminologie, welche zugleich Morphologie wird, kommt in den Vordergrund. Man legt dem Kinde Blätter neben Blätter, Stengel neben Stengel rc. So wird im ersten, terminologisch-descriptiven, Cursus die Beschreibung das Erste sein, wobei man das Kennenlernen der Mannigfaltigkeit der Formen nicht zurückstellen oder übersehen darf. Man verbinde das Auffinden, das Fixiren, das Ordnen und das Zeichnen auf losen Quartblättern. Man lasse in der Form Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten aufsuchen, das führt bei den Blattformen bald zu den beiden großen Gruppen der einfachen und zusammengesetzten Blattformen rc. Später kommt die Gefäßvertheilung in den Blättern, dann einmal besonders Bildung des Blattstiels rc. an die Reihe. In der Stunde kann dann noch Formales und Reales, Mathematisches und Sprachliches vielfach geübt werden. Zum Schlusse des Semesters wird wieder die ganze Pflanze vorgenommen und beschrieben, wobei der Schüler sich nun sammelt. Bestimmt werden hiefür 2 Stunden in der Quarta. Im zweiten Cursus — systematische Botanik. — Man kann mit Linné beginnen, gibt in wenigen Stunden einen Begriff, doch genügt nicht für jede Classe und jede Ordnung Eine Pflanze, sondern

* Auf den humanistischen Gymnasien, die der Hr. Verf. doch im Sinne zu haben scheint, ist das wohl mit der Chemie nicht der Fall, denn es wird kaum so viel davon vorgetragen, als die Physik in ihrer bisherigen Fassung sich von diesem Gebiete geborgt hat. So ist es mindestens in den bei weitem meisten Gymnasien.

mehrere und für manche Classen (Syngenesia) müssen angesprochen werden. Man weist dabei auf die Schwäche des künstlichen Systems hin und kommt zum natürlichen. Das Skelett des Systems genügt nicht, sondern es sollen überall Belege von Familien und durch möglichst viele Gattungen gegeben werden. Doch muß man nicht die vollständige Lösung sich zum Ziele setzen, sondern in der Menge der Familien sich beschränken, und sich zufrieden geben, wenn der Denkproceß an einem ausgewählten Material tüchtig geübt und der Zweck einer Vorstellung von der Verwandtschaft aller Wesen erreicht wird. Dieser Theil gehört nach Secunda. Im dritten Cursus — anatomisch-physiologische Botanik — wird nun das Mikroskop eine neue Welt aufschließen. Hier sollen sich die Ideen von den höchsten Kräften in der Natur, der Empfindung und Bewegung, mit der Wahrnehmung eines vollkommnern Baues eines Thieres und eines unvollkommnern bei den Pflanzen durchdringen. Es bedarf dazu keiner außerordentlichen Mittel, besonders ist das Zuviel zu vermeiden, um nicht in das Gebiet der unergründlichen Zweifel zu führen. Man führe die Untersuchungen hauptsächlich am Holze. Dieser Gegenstand ist in Obersecunda in mindestens drei wöchentlichen Stunden zu behandeln. B. **Zoologie.** Sie gehört auf die Schule, weil man sonst den Menschen nicht kennen lernen kann; Insecten lassen sich am leichtesten und in großer Mannigfaltigkeit bekommen. Auch Vögel geben ein reiches und bequemes Material, doch schlimmer ist es bei den Fischen, Amphibien und größern Säugethieren; die heuristische Methode ist nicht so leicht wie in der Botanik anzuwenden. Das Erste muß wieder Diagnostik und Terminologie sein, doch man geht bald zum speciellen Theile über, der hier nothwendig gesondert werden muß. Hier wird dann das System erst durch Gattungen und Arten sorgfältig erklärt, und das Nöthige zur Terminologie nachgeholt und auf Füße, Gebisse, Schnäbel ꝛc. angewendet und durch Vergleichung in natura zur klarsten Anschauung erhoben. Verbreitung und Leben der Thiere trägt der Lehrer nebenher dogmatisirend vor, doch muß er dabei sorgfältig erforschen und benutzen, was die Kinder etwa schon selbst beobachtet oder erfahren haben sollten. Der erste Cursus der Zoologie — entomologischer. — Jeder Schüler hat ein Exemplar der leicht zu beschaffenden Insecten, Mücken, Käfer, Fliegen, Staphylinen ꝛc. Das System ist leicht, es empfiehlt sich besonders das Linné'sche, daher kann der Schüler gleich systematisch-descriptiv angeleitet werden, nur muß er überall tüchtig zeichnen. Ertheilt wird der Unterricht in Oberquarta. Der zweite Cursus — ornithologischer — wende sich besonders an das, was jedes Kind selbst erfahren hat an Sperling, Krähe, Haubenlerche, Schwalbe u. dgl.;

lasse reflectiren von Bachstelze, Amsel auf die Veränderungen des Gefieders. Für den Bau des Flügels und der Füße braucht man einen frischen Vogel und ein Skelett; hat man mehrere, z. B. von einigen Wasservögeln, Hühner-, Kletter-, Raub-, Singvögeln, so kann man schon das Studium der vergleichenden Anatomie lehrreich und anziehend vorbereiten. Manche Beziehungen auf Lebensweise liegen nahe und sind auch für ein Kind schon verständlich (8). Zu behandeln ist der Gegenstand in Untertertia; besser erst später, wenn es in den untern Classen noch mehr geeigneten Stoff gäbe. Der dritte Cursus der Zoologie — Säugethiere, Amphibien und Fische. — Einheimische Amphibien gibt es kaum 20 und Säugethiere kaum 50 Arten, und ihre speciellere Kenntniß liegt uns ferner als der uns täglich umgebenden Vögel und Insecten (9). Zwei bis drei wöchentliche Stunden in einem Semester reichen aus, um ein deutliches Bild von den wichtigsten Thieren, ihrem Treiben und Wirken in Bezug auf den Menschen und von der bedeutenden Entwickelung der Seelenkräfte der Säugethiere zu geben. Der Mensch als zoologisches Subject bleibt aus dem Spiele; es müßte wenigstens auf die Betrachtung der Racen beschränkt und das in einer gesonderten Stunde vorgenommen werden. Eine Anthropologie würde nach Prima gehören, des Menschen Psychologie lehrt Sprache und Geschichte. Vierter Cursus — Krebse, Spinnen, Ringwürmer und die niedern Thiere. — Da die Aufbewahrung und oft die Beobachtung so schwierig, so mache man keine großen Ansprüche an die Schüler, suche einige Kernpuncte heraus, um wenigstens eine verständliche systematische Ordnung herauszubringen und eine Vorstellung von den mancherlei Einflüssen zu geben, die sie auf Menschen, Thiere und selbst auf Bildung der Erdoberfläche haben. Krebse und Spinnen, Blutegel und Regenwürmer, Band- und Spulwürmer, Schnecken und Muscheln, Corallen, Medusa, Infusorien sind die Repräsentanten, welche man etwa betrachtet. Fünfter Cursus — physiologisch-anatomischer. — Der Mensch steht oben an und von ihm steigt man zu den niedern Geschöpfen herab, und es gestaltet sich zu einer vergleichenden Anatomie. Verrichtungen dieser Systeme und einzelner Organe knüpfen sich daran, alle aus der alltäglichen Gesundheitspflege bekannten Sätze, durch welche man die Physiologie erklären zu können vermeint, müssen sorgfältig hervorgehoben werden (10). Demonstriren an Abbildungen und Präpariren eines Thierkörpers ist nöthig; einige ärztliche Kenntnisse sind für den Lehrer erforderlich. C. **Mineralogie.** Erster und zweiter Cursus der Mineralogie — oryktognostisch-geognostisch-descriptiver und krystallographischer. — Vergleichung der Merkmale macht auch hier den Anfang, zumal dadurch schon die ersten und

leichtesten physikalischen Begriffe mit der sinnlichen Wahrnehmung aufgefaßt und in wissenschaftliche Form gebracht werden. Die Krystallographie wird sich hier vortrefflich an die Stereometrie und Trigonometrie (doch sphärische?) anschließen. Die Mineralien bieten in ihren regelmäßigen Formen eben so viele für gewisse Fächer wichtige Anhaltpuncte, sind also eben so praktisch wichtig, wie die äußern Formen der Thiere und Pflanzen. Die chemisch-physikalische Abtheilung der Krystallographie (Krystallonomie) wird freilich nicht wohl auf Schulen gelehrt werden können, aber wohl die mathematische Abtheilung; doch auch hiebei würde sich manche chemische Repetition und Erweiterung des früher noch so beschränkten chemischen Wissens sehr gut anbringen lassen. Was es außer der Krystallographie Morphologisch- und Physikalisch-Terminologisches gibt, als Glanz, Durchsichtigkeit, Farben, Schwere und Härte zu prüfen, gewährt reichen Stoff genug für einen ganzen Cursus. Dritter Cursus — chemisch-diagnostischer und systematischer. — Dieser darf erst nach dem Vortrage der Chemie folgen, es ist die praktische Anwendung des Löthrohrs. Der Lehrer hat genug zu thun mit dem Erklären der Reagentien und dem Probiren vor der Flamme. Die Schüler haben sich zu Hause zu üben. Die Systemkunde schließt sich am besten an die Chemie an. Ein Blick auf Bodenkunde (11), die man nicht früh genug treiben kann, ist nicht zu verabsäumen. Vierter Cursus — geologischer. — Hierin ist vornehmlich nur Geognosie zu lehren, das ist Lehre von der Entstehung und den vermuthlichen frühesten Umänderungen des Erdkörpers. — D. **Chemie** in Einem Cursus. Elementarstoffe und dann die Verbindungen, zuerst die unorganischen, die nicht Mineralien sind (dieß ist uns nicht ganz verständlich), und dann die organischen, werden vorgenommen und mit Experimenten begleitet, die jedoch die Schüler nicht selbst machen. Stöchiometrische Formeln geben eine gute Uebung für mathematisch gebildete Schüler ab. Die Anwendung der Chemie auf Künste und Gewerbe wird, wenn sie die Schule verlangt (ob sie das darf?), am besten hier anzuschließen sein, doch nicht Technologie. Nach Secunda gehört sie, weil sie der Mineralogie, der Physiologie der Thiere und Pflanzen und der physikalischen Geographie dienen muß; sie kann also auch nicht abgeschlossen werden, sondern sie vertheilt sich nur nach verschiedenen Seiten hin. Das zersplittert nicht, sondern gibt dem jugendlichen Verstande die Allgemeinheit und Beweglichkeit, die man von den formalen Bildungselementen verlangt, und läßt für das Gedächtniß einen Schatz zurück. Ohne welches Vermächtniß es unmöglich ist, daß der Schüler einen Begriff von den Forderungen erlange, die das Leben an die Wissenschaft macht (12), da er doch regelmäßig schon in der

Secunda danach gefragt wird, was er werden will. E. **Physik** in Einem Cursus. Die Möglichkeit, die Physik auf Einen Cursus zu reduciren, wird in dem Vorschlage des Hrn. Tellkampf (in der Pädagog. Revue. VIII, p. 465), den dreifachen Cursus des Hrn. Heußi zu einem zweifachen zusammen zu schmelzen, gefunden, indem man das, was man in demselben nicht absolviren kann — es wird der Cursus nach Tertia verlegt — mit andern Disciplinen verbindet, namentlich mit Chemie, physikalischer Geographie, Geognosie rc., wobei freilich vorausgesetzt wird, daß alle diese Gegenstände in Einer Hand liegen. F. Mathematische Geographie und Physik des Himmels. Beide gehören zusammen, geben einen Hauptgegenstand des Jugendunterrichts ab, und bieten auf jeder Stufe des Unterrichts eine gedeihliche Geistesnahrung dar durch das objective Wissen, durch die Anschaulichkeit und durch das ethische Moment, was so nahe liegt. G. Physikalische Geographie in Einem Cursus. Sie soll eine Encyklopädie aller Naturwissenschaften werden, alles früher in willkürlicher Abgerissenheit Vorgetragene soll hier seine rechte Stelle erhalten, es soll hier noch manches Wissen neu begründet werden. Darum sind mindestens 4 bis 5 wöchentliche Stunden zu fordern. Man bleibe aber bei Europa und noch besser bei Deutschland stehen, hieher gehört viel: 1. Gewässer: Gefälle und Wasserstand der Ströme und Flüsse, Furcht vor dem Versanden, Mündung derselben ins Meer und der dadurch erzeugte Ueberfluß oder Mangel an Wasser, chemische Beschaffenheit der verschiedenen Gewässer (Mineral-, Heil-, incrustirende Quellen), besonders des Meerwassers, dessen Steigen und Fallen, Grund und Boden, Leuchten und sonstige merkwürdige Eigenschaften; 2. das Land, besonders mineralogische Schilderung, Bodenverhältnisse in der Ebene, Geognosie des Gebirges (Petro-Geographie). Alles Unorganische muß dabei noch einmal kurz die Revue passiren; 3. die Pflanzen sind zu verfolgen in ihrer Eigenthümlichkeit von den Gestaden des Meeres durch den mannigfach gemischten Boden der Ebene, wo sie nach Bodenkraft und Feuchtigkeit mannigfaltig und in lieblicher Unordnung vertheilt sind, bis in das Gebirge hinauf. Nützliche und schädliche Pflanzen, Schmuck des Feldes und Waldes, Charakteristisches der Regionen aufzusuchen ist eine Aufgabe für das Lehrgeschick rc.; 4. die Thiere, wie sie die Gegend beleben, wie viel Thierarten überhaupt und aus jeder Classe sich finden rc.; 5. der Mensch, seine Bauwerke, die Umgestaltung der Erdoberfläche durch ihn; 6. die Krankheiten der Menschen und Thiere in den verschiedenen Gegenden; 7. die Witterung, das Klima (13). H. Die **Zeichnenkunst.** Nach der Natur ist zu zeichnen. — Dann folgt die dritte Untersuchung

über Vertheilung der Schüler, Lehrer und Lehrgegenstände auf die Classen, allgemeine Methodik und Bücherapparat. Der naturhistorische Unterricht kann nicht in einer überfüllten Classe gedeihen, man schicke daher die nicht zu den Classen passenden Schüler entweder in Sprach- oder andere, oder in Spazierstunden (14). Bei der Vertheilung der Lehrgegenstände muß das Auswählen von Lieblingsgegenständen und das Zusammenwerfen ganzer großer Disciplinen vermieden werden (15). Physik dehnt man zu weit aus und vernachlässigt andere dafür. Mögen auch auf der Schule nur Aphorismen aus der Physik gelernt werden. Es muß mehr Uebereinstimmung in den Lehrplan gebracht werden. Es wird nun folgender Gang des Unterrichts entstehen:

Unterquarta im Sommer: Terminologisch-descriptive Botanik.
„ „ Winter: Oryktognostisch- und geognostisch-descriptive Mineralogie.
Oberquarta im Sommer: Entomologie.
„ „ Winter: Säugethiere, Amphibien, Fische.
Untertertia im Sommer: Krebse, Spinnen, Ringwürmer und niedere Thiere.
„ „ Winter: Ornithologie.
Obertertia im Sommer: Physik.
„ „ Winter: Chemie.
Untersecunda im Sommer: Systematische Botanik.
„ „ Winter: Anatomisch-physiologische Zoologie.
Obersecunda im Sommer: Anatomisch-physiologische Botanik.
„ „ Winter: Chemisch-diagnostische Mineralogie.
Prima 1. C. im Sommer: Mathematische Geographie und Physik des Himmels.
„ 1. „ „ Winter: Physikalische Geographie.
„ 2. „ „ Sommer: Krystallographisch-descriptive Mineralogie.
„ 2. „ „ Winter: Geologie.

Zwei bis vier wöchentliche Stunden (16).

Die Zeit muß in der Schule geschafft werden; daß sie erübrigt werden kann, sieht man am Kölnischen Gymnasium (17). Soll aber die alte Einrichtung bleiben, so wird auch durch die vorgeschlagene Dismembrirung, die allein die heilbringende sein würde, nicht der beabsichtigte Zweck: gehörige Vorbereitung für die Hochschulen, erreicht werden. Die Menge der Lehrgegenstände ist zu groß und zu verschiedenartig, das alte Erziehungselement zu wichtig und namentlich gegen Ende des Schulcursus so stark hervortretend, daß Vieles von

den exacten Wissenschaften, was in den untern Classen erlernt wird, wieder verloren geht. Man wird daher nicht eher zum Ziele kommen, als bis man eigene Schulen errichtet, die den Uebergang von den Gymnasien zu den Hochschulen vermitteln. Man hätte dann die Schüler zusammen, welche den Zweck begriffen und daher auch das Mittel ernstlich wollten, die das lernten, was sie unmittelbar brauchten, man hätte nicht zu viele Schüler, aber alle Apparate und Hülfsmittel zusammen. Die Schüler werden, wenn die hieher gehörenden Objecte auf den Gymnasien ganz oder größtentheils wegfallen, wenigstens ein Jahr früher auf diesem fertig, verlieren also später nichts an der Universitätszeit. Sie treten durchschnittlich mit dem siebzehnten oder achtzehnten Jahre, während der beginnenden Blüthe ihrer Verstandeskräfte in die naturwissenschaftliche Schule, die entweder in ihrem Orte oder in einer benachbarten Stadt, am besten auf dem Lande, sich befindet. Diejenigen, welche keinen Beruf für diese Gegenstände fühlten, könnten von der Schule direct auf die Universität gehen (18). In Betreff der Methode befestige man den Schüler zuerst in der Kenntniß der Umgegend seines Wohnortes, halte sich erst an den Erscheinungen, die noch mit unbewaffnetem Auge wahrzunehmen; die Erscheinungen, welche durch Induction, d. h. durch Schluß von einigen Fällen auf alle verstanden werden können, haben den Vorrang vor denen, welche mathematischer Begründung bedürfen (19). Die erwiesene Wahrheit hat den Rang vor der bloßen Vermuthung, obwohl es nicht ganz ohne alle Hypothesen abgehen kann. Die praktisch wichtigen Erscheinungen haben den Rang vor den rein wissenschaftlichen (20), sie lassen sich in jedem Gebiete leicht auffinden, und gehört solches zum ersten und wichtigsten Geschäfte des Lehrers. Man braucht aber darum den Utilitarismus noch nicht als oberstes Princip aufzustellen. Die vaterländischen Naturproducte verdienen den Vorzug vor den ausländischen, doch ist das natürlich cum grano salis zu verstehen. Dem Unterrichte müssen besondere Lehrer vorstehen, allenfalls kann die Physik und Krystallographie dem Mathematiker anvertraut werden. — Die dritte Hauptfrage: kann der naturwissenschaftliche Unterricht, wie er bisher auf höhern Lehranstalten bestand, durch den Gymnasialunterricht entbehrlich gemacht oder wesentlich verändert werden? wird so beantwortet (wenn wir nicht mißverstanden haben): Immer werden auch die höhern Lehranstalten von vorne anfangen müssen, denn einen Anfang da machen wollen, wo etwa die Gymnasien aufgehört haben, dürfte nicht möglich sein; es lassen sich solche Schritte gar nicht scheiden, Gymnasium und Universität behandeln beide dasselbe, nur in verschiedenen Stufen allge-

mein menschlicher Bildung. Selbst die Schüler, welche sehr gut vorbereitet zu der höhern Lehranstalt kommen (wie die vom Kölner Realgymnasium), sind immer nur im Sinne eines guten Gymnasialunterrichtes, d. h. formal gebildet, und es ist in ihnen nur die Empfänglichkeit für die Naturwissenschaften gegründet. Darum ist immer auf den höhern Lehranstalten von vorne anzufangen. Man darf auch nicht meinen, daß man etwa mehr werde in den Hülfswissenschaften thun können, weil der Mangel hier mehr in den Wissenschaften selbst liegt. Es ist Sache der Hochschulen, das zu sammeln und gehörigen Ortes anzubringen, was einstweilen gewonnen ist. Gründlichkeit, welche in den Naturwissenschaften nicht ohne genaue Kenntniß der Specialien bestehen kann, können die Gymnasien nie gewähren (21).

Wir müssen hier unser Referat abbrechen, weil das die uns gesteckte Grenze erheischt und weil dieses den Abschnitt des Buches umfaßt, der alle Schulmänner, also auch alle unsere Leser interessirt, und wozu es keiner Fachgelehrsamkeit bedarf.

Wir haben aber darum den Hrn. Verf. möglichst mit seinen eigenen Worten und in der thunlichsten Ausführlichkeit sprechen lassen: 1. um ein Specimen des Gedankenreichthums in dem Buche zu geben; 2. um den Leser dieser Relation zur nähern Lectüre, ja zum Studium des Buches zu locken; 3. um unsere abweichenden Ansichten nicht dem so inhaltreichen Ganzen gegenüber als Recensentenmäkeleien erscheinen zu lassen; 4. um aber auch endlich diejenigen, welche, wie Hr. Dilthey, den Verfasser als eine Autorität uns gegenüber citiren, darauf aufmerksam zu machen, daß Hr. Prof. Ratzeburg doch mehr verlangt, als ein Gymnasium im bisherigen Sinne leistete, und daß sein Ausspruch für die Humanitätsgymnasien von den Herren, die ihn citiren, doch etwas genauer erwogen werden müßte. —

Jeder Leser wird sich überzeugt haben, daß die Vorschläge des Hrn. Verf. praktische, ausführbare und der Sache angemessene, den Unterrichtsprincipien gemäße sind, wenn einmal eine solche Zergliederung des Stoffes eintreten soll. Hier tritt nun aber unsere erste, aber auch wesentlichste Differenz mit demselben ein, und diese muß hier besprochen werden, um unsere abweichenden Ansichten im Einzelnen schon hier tiefer zu begründen. Hochschulen — wofür wir nun nicht etwa bloß die Forst-, Landwirthschafts-, Bergbau- rc. Akademieen, sondern auch die Universitätsfacultäten halten — und Berufschulen, d. h. solche Schulen, welche kein bestimmtes Geschäft und kein bestimmtes Amt, sondern nur die künftige gesammte Lebenssphäre (die wir nun einmal

mit dem Namen Berufsleben zu bezeichnen uns erlaubt haben) im Auge haben und eine Befähigung für dieselbe zu geben bestimmt sind, unterscheiden sich dadurch, daß in der Fachschule der Unterrichtsstoff, heiße er nun Dogmatik oder Institutiones, oder Osteologie, oder Kunstgeschichte, den Eintheilungsgrund und Studiengang vorschreibt, daß dagegen in dem Gymnasium, oder in der höhern Bürgerschule, oder in dem Realgymnasium die Rücksicht auf das Bildende in dem Stoffe das erste Moment ist, und daß als zweites für die Wahl des Stoffes nur die Rücksicht auf den künftigen Beruf (nicht Geschäft), sofern dazu eine Befähigung nach einer bestimmten Seite des geistigen Lebens erforderlich ist, noch hinzukommt. Wo ich einen Stoff bildend, und wie viel ich auf der Stufe von ihm bildend machen kann für den Geist, und wie ich ihn behandeln muß, wenn ich durch diesen Stoff eine bestimmte geistige Richtung anbahnen will, das wird in diesen Schulen immer die Hauptfrage bleiben, und die andere Frage: wo ich ihn am leichtesten lehren, ihn am leichtesten bezwingen, am tiefsten oder umfangreichsten ihn behandeln kann, die Frage tritt mehr in den Hintergrund. Dieß und nur dieß ist die eigentliche innere Scheidung zwischen den sogenannten allgemein bildenden Schulen und den Fachschulen. Die höhere Bürgerschule würde gerade ebenso wie auch das Gymnasium eine Hochschule sein, wenn der Unterrichtsstoff der Zweck werden sollte. Daraus folgt aber auch, daß man für die letztern Schulen die Frage: ob Disciplinen zu trennen oder zu sondern sind? nicht mehr a priori aus Unterrichtsprincipien her, oder aus rein psychologischen Gründen oder vom Unterrichtsstoffe her beantworten kann, sondern daß das Schulenprincip in Berücksichtigung aller dieser Momente die Entscheidung geben wird, die dann hier verbinden und verschmelzen und dort trennen und vereinzeln wird.

Von hier aus wenden wir uns nun zu den einzelnen Dingen, welche wir mit den eingeschalteten Zahlen kenntlich gemacht haben, und bitten unsere Leser, die betreffenden Stellen gefälligst nachzulesen.

1. Ein Realgymnasium wie das Kölner in Berlin existirt nur Ein Mal, die Anstalten, welche heute nach diesem Namen streben, entwickeln sich aus den höhern Bürgerschulen, lehren das Latein, aber kein Griechisch, und nehmen keine Mittelstellung zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule ein.

2. Die ethischen Momente in den Naturwissenschaften sind, so weit sie im Unterrichte der Schule zur Wirksamkeit oder auch nur zum Bewußtsein kommen, nicht bedeutend, oder sie sind abschwächend und nicht selten für die Jugend gefährlich. Wohl aber können die naturwissen-

schaftlichen Stunden hie und dort eine schöne, ungesuchte Gelegenheit bieten, einen religiösen Gedanken auszusprechen oder eine dahin zielende Empfindung anzuregen.

3. Der Verf. will die humanistische Vorbildung in den bisherigen Gymnasien nicht durch den naturwissenschaftlichen Unterricht verkürzt wissen. Aber wir fragen denn doch: wie sollen denn die Gymnasien das vom Hrn. Verf. Geforderte leisten? Er muß entweder voraussetzen, daß bisher die Gymnasien ihre Schüler nicht gehörig in Anspruch genommen hätten, und das werden ihm diese Anstalten übel nehmen; oder er muß den Gymnasialcursus erweitert denken, und das hat er nirgends bestimmt ausgesprochen. Sollen die Schüler Excursionen machen, wohl auch kleine Sammlungen anlegen, zeichnen, und zwar Manches doch auch wohl zu Hause, experimentiren, und zwar zu Hause, so sind es nicht die 3 bis 4 wöchentlichen Stunden, sondern eine nicht geringe Arbeitszeit und Arbeitskraft, welche in Anspruch genommen wird. Sollten aber alle die hier gemachten Vorschläge in dem Sinne gemeint sein, daß man, wenn die altclassischen Studien etwa darunter leiden sollten, lieber dann es beim Alten lassen möge, so sind sie sicherlich umsonst gemacht, denn der Hr. Verf. halte sich mit uns überzeugt, daß eben die bisherigen Gymnasien sich gegen die Anforderungen als unlösliche entschieden erklären werden. Wenn der Hr. Verf. unter den gemäßigten Gymnasien etwa, wie es uns fast vorkommen will, das schon gedachte Realgymnasium im Auge haben sollte, so erlauben wir uns die Bemerkung, daß in ihm nach der ursprünglichen Einrichtung das Griechische nicht gelehrt wurde, und daß dieser Gegenstand auch heute noch, wenn wir nicht irren, nur ein facultativer ist; auch scheint man von Seiten der eigentlichen Gymnasien in Beziehung auf die altclassische Bildung die Abiturienten des Realgymnasiums nicht so recht für durchgebildet anzusehen. Es dürfte sich sogar ereignet haben, daß auf den Hochschulen Schüler aus dem Realgymnasium gewesen wären, welche das Griechische gar nicht gehabt hatten.

4. Die Erfahrung, welche man auf den Hochschulen oder gar auf den Universitäten will gemacht haben in Beziehung auf diejenigen, welche von den humanistischen Gymnasien abgegangen sind, zum Vergleich mit denen, welche einen andern Bildungsweg eingeschlagen haben, und welche zu Gunsten der humanistischen Gymnasien oder genau genommen der altclassischen Bildung ausgefallen sein soll, die soll hier keineswegs bestritten werden; aber wenn dieser Ausspruch gebraucht werden soll, wie es leider jetzt schon geschieht, als ein Zeugniß gegen die Realgymnasien (die sich aus den höhern Bürgerschulen erst entwickeln

sollen), so müssen wir hier einen etwas ernsten Protest dagegen einlegen. Dieser Protest gilt nicht dem Hrn. Verf., sondern denen, welche seine Worte als Zeugniß gebrauchen könnten. Zunächst denen die Frage: auf welcher Universität sind denn etwa Schüler aus den höhern Bürgerschulen zugelassen zu den Studien, so daß man sie mit den Abiturienten aus den Gymnasien hätte vergleichen können? auf welchen Hochschulen — es möchte die Bauakademie in Berlin eine Ausnahme machen — sind so viel Abiturienten aus den höhern Bürgerschulen, daß man schon zu einem solchen Ausspruche sich durch die Erfahrung berechtigt halten könnte? — Wenn man nun — da es nur Wenige sind, welche aus den höhern Bürgerschulen in den Hochschulen erschienen sind — gegen diese Wenigen noch das Gesetz von den Ausnahmen in Anwendung bringen will, so möchte man doch wohl zu weit gehen. Die ganze Erscheinung hat darin ihren Grund, daß die Gymnasiasten bis zum neunzehnten und zwanzigsten Jahre ihrer allgemeinen Bildung obgelegen, und die anderweitig Gebildeten gewöhnlich erst aus irgendwelcher praktischen Carriere her zum Studium kommen.

5. Es fehlen gute Lehrer, die Wissenschaften sind nicht methodisch bearbeitet. Wir sagen hier noch prägnanter wie der Hr. Verf. Man lasse lehren und lasse die Schüler derjenigen Schulen, auf denen die Naturwissenschaften ein wesentliches Moment und nicht einen bloßen Beigänger bilden, zu den Universitätsstudien zu, und in der zweiten und dritten Lehrergeneration wird man schon bessere Lehrer und bald auch bessere Methoden haben.

6. Die altclassischen Studien verachten nur diejenigen, welche sich in irgend welcher Parteiansicht festgerannt haben, oder die sie nicht kennen, oder die irgend etwas Besonderes sagen und mit irgend welchen neuen Gedanken ein wenig prunken wollen; sie aber als eine Universalmedicin für das ganze Menschengeschlecht zu verschreiben, das heißt doch auch, den bei weitem größten Theil der Menschheit für Lazarethcandidaten erklären. Allerdings werden diejenigen, welche sich solche Bildung hernach erst selbst erwerben müssen, eine Bildung durch die Schulen in den altclassischen Sprachen sehr hoch anschlagen, zumal sie in der Regel in wenigen Jahren mit wenigen Hülfsmitteln ohne die Beihülfe der viva vox des Lehrers das erwerben wollen, was die Gymnasialjugend in 9—10 Jahren unter den günstigsten Verhältnissen sich aneignete. Jedes Ding an seiner rechten Stelle, das möchte doch das allein Richtige sein.

7. Die Excursionen zerstreuen allerdings den Jüngling nicht und noch weniger den Mann, wohl aber den Knaben, zumal sie ihm

hernach allerhand kleine, leichte, angemessene, auch nützliche und darum so leicht für die Vernachlässigung ernsterer Anstrengungen sich als Entschuldigungen darbietende Beschäftigungen gewähren. Wenn keine solche Beschäftigungen, als Einlegen der Pflanzen oder Sammlungen von Käfern und Schmetterlingen, daran geknüpft werden, so sind dieselben ziemlich fruchtlos und führen zu ergötzlicher Untergrabung der Disciplin. Es fehlen mindestens die Lehrer, welche mit einer ganzen Classe, wie sie nun einmal in den Schulen hergebracht sind, diese Excursionen gehörig handhaben könnten. Aber auch die Zeit ist wirklich zu veranschlagen. Die Wälder und Anger und pflanzenreichen Höhen sind nicht immer in der Nähe, und der Nachmittag ist gewiß für anderweitige Arbeiten so ziemlich verloren.

8. Der Hr. Verf. wird in den größern Städten, und in den meisten von denen, in welchen Gymnasien sind, wenige Beobachtungen der Schüler über die Vögel vorfinden, da die Jugend keine Gelegenheit gehabt hat sie zu sehen; namentlich aber ist für diejenige Jugend, welche die Gymnasien zu besuchen pflegt, die Selbstbeobachtung fast ganz abgeschnitten. Bis zum sechsten Jahre hat man sie sich noch nicht können umhertreiben lassen in Feldern und Wäldern, und von da ab verfolgt ja die Kinder eine solche Lehrwuth, daß sie fast nichts mehr zu sehen bekommen als Buchstaben. Unser Bewahrungs- und Behütungssystem der Jugend ist ja so groß geworden, daß auch der Knabe sich nicht mehr umhertummeln darf. Man glaubt nicht, wie beschränkt der Gesichtskreis einer solchen städtischen Jugend ist.

9. Unsere Gymnasialjugend weiß von den Vögeln und Insecten nicht viel, kommt mit ihnen kaum in Berührung, die Schüler sind eher passionirte Pferde- und Hundeliebhaber.

10. In diesem Satze, wie in allen denen, durch welche der Hr. Verf. so auf die Praxis hinweist, sehen wir viele Gefahr beim Unterrichte, und haben das nicht verschweigen können, da wir sonst mit ihm in so vielen Dingen einverstanden sein müssen, namentlich darin, daß er so auf Einfachheit dringt, die nicht genug anzurathen und zu empfehlen ist. Diese Hinweisungen auf die Praxis und Anwendung sind gefährlich für den Lehrer, denn sie führen ihn in der Regel auf ein Gebiet, wo er nicht recht zu Hause ist und daher nur gar leicht weise Reden führen muß, hinter denen nichts weiter steckt, wenn sie ihn nicht gar zu falschen Dingen führen. Es schickt sich nur nicht, aus der Schule zu plaudern. Sie reizen gar leicht den Knaben, und was nur Zugabe sein sollte, das wird ihm bald als Hauptsache erscheinen, und die ernste wissenschaftliche Seite verliert gar bald dabei. Alle solche Notizen,

welche so auf Praxis hinweisen, werden nicht selten zu einem Weisheitsbündel für die Jugend, welches sie sich vor die Augen hängt und so den Blick in die Wirklichkeit sich selbst verhüllt. Ein sehr geschickter Lehrer wird freilich Maß zu halten wissen; aber der braucht keine Anweisung, sondern sein Thun ist Anweisung.

11. Es überrascht, daß der Hr. Verf. ein solches Gewicht auf die Bodenkunde legt. Bedenkt man, daß solches in den Städten, z. B. Berlin, Köln, Breslau, Stettin ꝛc. geschehen soll, so sehen wir gar keine Möglichkeit, auch nur das Interesse zu erwecken, oder die Bedeutung den Schülern begreiflich zu machen; aber auch der Gegenstand selbst scheint uns noch gar nicht so weit erforscht, daß er schon im Schulunterrichte behandelt werden könnte.

12. Ueber den Unterricht in der Chemie würden wir entschieden anderer Meinung sein, er läßt sich in Einem Semester nicht machen, auch nicht so weit, daß in den übrigen Gegenständen ein Gebrauch von ihm gemacht werden kann. Aber im Besondern bei diesem Unterrichte möchten wir warnen vor der Rücksichtnahme auf Anwendung und Praxis im Leben, eben weil sie so nahe liegt und sich gleichsam aufdringt. Erkenntniß muß auf Schulen die Hauptsache bleiben und die Praxis muß in der Schule liegen, sie selber, die Schule, muß eine Praxis haben, nicht aber darf sie in das große unverstandene und unaufgeschlossene Leben hinausschielen, und sich den Schein geben, als wenn dieser schielende Blick ihr schon ein Verständniß dafür eröffnete. Wenn man einmal so lange Schullaufbahnen will, und sind in der Schule so viel Kreuz- und Quergänge nöthig, so muß man auch mit der Jugend in der Schule bleiben. Möchte man dieß doch überall nur recht festgehalten haben, es würde vieles anders und besser sein.

13. Den Unterricht in der physikalischen Geographie in einer solchen Ausdehnung halten wir für unthunlich und für unausführbar. Unausführbar, weil wir überzeugt sind, daß die meisten Gegenstände, welche bis dahin der Unterricht gebracht hat, entweder vergessen sind und so erst wieder ganz aufs neue vorgenommen werden müssen, oder auch in so geringer Fülle dem Schüler vorgeführt sind, daß die hier darauf zu bauenden Schlüsse in dem Geiste des Schülers keine Wahrheit weiter als die Auctorität des Lehrers haben, wogegen nicht genug zu warnen ist, sowohl in Rücksicht auf den einzelnen Geist als auf die gesammte Volksbildung, oder auch weil die Seiten der Betrachtung so mannigfaltige, so viel Neues enthaltende sind, daß der Unterricht uns als ein zu stofflicher und materieller auf dieser Unterrichtsstufe erscheinen würde. Unthunlich würden wir ihn nennen, weil eine solche Wissen-

schaft, wenn man es einmal so nennen will, ein Ergebniß des eigenen Nachdenkens sein soll und sein wird, falls der Schüler wirklich über den Stoff gebietet, oder eine Mittheilung fertiger Gedanken ist, falls der Schüler nicht über den Stoff gebietet; aber auch darum unthunlich, weil wir gerade alle diese Partieen in die verschiedenen Unterrichtsgebiete zerstreuen würden, um ihnen dort für das Gedächtniß wie für die Erkenntniß in den gleichartigen Vorstellungen wie in den allgemeinen wissenschaftlichen Wahrheiten einen Halt zu bieten. Wenn ja ein solcher Unterricht eintreten sollte und die Schule zu demselben Zeit und die Schüler für denselben Zeit und Kraft und Kenntnisse und Einsicht — mitgetheilte Einsichten erhöhen die Einsichten des Empfängers nicht, sondern sind für ihn wie ein geliehenes Capital — hätten, dann müßte nach unserer Ansicht der freie Unterricht hier eintreten, und hätte hier derselbe ein sehr schönes Feld.

14. Es steht nicht in der Macht der Schulen, sich der Schüler auf dem vorgeschlagenen Wege auch nur auf einige Stunden zu entledigen. Wenn der Herr Verf. mit diesem Vorschlage meint, daß man für die naturhistorischen Stunden etwa eine Dispensation Einzelner überhaupt zulassen könnte, so müßten wir diesen Vorschlag gefährlich nennen, auch abgesehen davon, daß dann solchen Schülern das gesammte Gebiet der Naturwissenschaften unaufgeschlossen bliebe; es würden gar oft diejenigen sich dispensiren lassen, welche vor den ersten Schwierigkeiten scheu geworden wären, und die doch oft nach der Ueberwindung derselben die freudigste und erfolgreichste Theilnahme dem Gegenstande schenken.

15. Auf dieser Stelle sind wir nun mit dem Herrn Verf. in principiellem Gegensatze, der natürlich hier nicht ausgefochten werden kann. Wie man in der Geschichte nicht innere, äußere, Rechts-, Kriegs-, Kunst-, Litteraturgeschichte, Antiquitäten und Cultus als eigene Disciplinen vorträgt und doch von Allem etwas hat, was die Entwicklung des Volkes und Staates verständlich machen hilft, so wird man auch nicht eher zu einem schulmäßigen Unterrichte in den Naturwissenschaften gelangen, als bis man es aufgibt, alle die Disciplinen zu trennen, und sich die Gesetze der Naturentwicklung herausgesucht hat, welche als evidente dastehen, und die anschauliche Erkenntniß derselben auf den verschiedenen Stufen der Bildung der Jugend erstrebt, je nachdem sie faßbar sind, unbekümmert darum, ob man alle von der Wissenschaft getrennten Disciplinen berührt hat. Nicht um der Wissenschaft willen, auch nicht um des Gegenstandes, auch nicht um der künftigen Anwen-

bung der Kenntnisse willen kann es sich in den Gymnasien handeln, sondern um die erweckte und gestärkte Kraft der Erkenntniß.

16. Wenn man das ganze Feld des zu Leistenden überschaut, so wird einem Schulmann doch fast bange. Wir können allerhand Bedenken nicht unterdrücken. Zunächst ist der Unterricht auf acht Jahre vertheilt, und doch setzt der Herr Verf. schon für den Beginn einen Ernst, eine Ausdauer und einen schon gebildeten Verstand voraus. Wenn nun der Gymnasialcursus bis jetzt nur auf neun Jahre bestimmt war, so würde der Anfang doch immer schon ins zehnte und eilfte Lebensjahr fallen müssen und demgemäß dürfte die Bildung der Unterquartaner noch nicht weit vorgeschritten sein. Keineswegs aber widerstrebt es unserer Ansicht, daß die terminologisch-descriptive Botanik in diesem Alter begonnen werden könnte, da es ja nur darauf ankommt, wie man sie handhabt, zumal auch der vom Herrn Verf. vorgeschlagene Unterrichtsgang diesem Alter vollkommen angemessen ist; aber gerechtes Bedenken entnehmen wir aus der Erfahrung gegen die lange Unterbrechung der Botanik, es liegen drei Jahre zwischen Anfang und Fortsetzung. Die Schüler werden dann so gut wie nichts mehr wissen, und soll die systematische Botanik nur einen einigermaßen befriedigenden Gang nehmen, so ist die Terminologie als fest gewußt vorauszusetzen. Die Obertertianer halten wir weder für Physik, noch weniger aber für die Chemie reif. Will man sich mit dem Unterrichte aber diesem Alter und dieser Bildungsstufe anbequemen, was man natürlich kann, so muß man doch darauf verzichten, auf das Ergebniß dieses Unterrichtes irgend welchen weitern wissenschaftlichen Fortschritt zu bauen. Um uns deutlicher auszudrücken, wählen wir ein freilich viel tiefer stehendes Beispiel. In manchen sogenannten gehobenen Stadtschulen, die man bisweilen auch mit dem Namen höhere Bürgerschulen oder Realschulen beehrt, wird auch eine Physik und eine Chemie gelehrt, ganz der Fassungskraft und dem Bildungsstande einer 14—15jährigen, geschulten Jugend angemessen, auch ganz erfolgreich; aber es dürfte doch unmöglich sein, wenn man nicht einen neuen wissenschaftlichen Grund legte, mit den so mitgetheilten Kenntnissen einen weitern wissenschaftlichen Aufbau oder auch nur Anbau zu beginnen. Wir halten ferner die Untersecundaner, welche etwa im Alter von 16 Jahren stehen, nicht reif für eine anatomisch-physiologische Zoologie. Auffallend ist es uns erschienen, daß der Herr Verf. die mathematische Geographie und Physik des Himmels nach Prima verlegt, und doch dabei etwa an das Lehrbuch von Diesterweg zu denken scheint; doch wir könnten ihn hier auch wohl mißverstanden haben. Eine mathematische Geographie in Prima

eines Gymnasiums muß eine wirklich mathematische und nicht mehr eine soi-disant mathematische sein. Doch genug der Bedenken; kann ein Gymnasium sich auf diesen Unterrichtsgang begeben, so wird der betreffende Lehrer so wichtige Winke in dem Buche finden, daß dagegen ihm vielleicht unsere Bedenken verschwinden oder doch unerheblich erscheinen.

17. Dieß Berufen auf das kölnische Gymnasium in Berlin, welches die Zeit für solchen Unterricht herbeigeschafft habe, steht eigentlich im Widerspruche mit der Behauptung in der ersten Untersuchung, daß dieser naturwissenschaftliche Unterricht nicht die Leistungen in den altclassischen Sprachen verkümmern dürfe, da wir, ohne hier dem genannten Realgymnasium auch nur den geringsten Vorwurf darüber machen zu wollen, uns doch haben von dem Einen und dem Andern müssen sagen lassen, daß die Leistungen seiner Abiturienten in den altclassischen Sprachen nicht gleichen Schritt mit denen anderer Gymnasien zu halten vermöchten. Es scheint auch wirklich die gedachte Anstalt nicht die Vermittlung der beiden Bildungsbahnen, wie sie im humanistischen Gymnasium und in dem aus der höhern Bürgerschule sich entwickelnden Realgymnasium sich hervorthun, zur Befriedigung der Lehrwelt gelöst zu haben, denn alle Männer, welche bis heute noch ein solches Gesammtgymnasium in Vorschlag gebracht haben, sie sind auf den Weg der Vermittlung nicht eingegangen, sondern haben andere Auswege gesucht.

18. Eben dahin müssen wir auch den Vorschlag rechnen, eigene Vorbereitungsschulen für die Fachschulen auf dem Lande nach vollendetem Gymnasialcursus einzurichten, und das Gymnasium etwa ein Jahr kürzer absolviren zu lassen. Das muß doch nothwendiger Weise einen Ausfall in dem Wissen der altclassischen Sprachen zur Folge haben. Wenn heute die Schüler in der Regel mit dem 19ten bis 20sten Jahre die Universität beziehen und künftighin etwa im 17ten oder 18ten, so fehlen dem Schulgange ein bis zwei sehr wichtige Jahre, welche die Gymnasien nicht wohl werden hingeben können, ohne zugleich sich ihre Aufgabe anders als bisher zu stellen.

19. Wie sehr wir sonst mit dem Herrn Verf. über seine methodischen Vorschläge auch einverstanden sind, diese können wir in der von ihm ausgesprochenen Allgemeinheit nicht zugestehen. Den Schluß von Einem Falle auf alle, den halten wir für einen äußerst gefährlichen und würden ihn gar nicht zulassen. Mathematische Deductionen beweisen eigentlich nichts auf den der Mathematik fremdartigen Gebieten, sondern nur die begriffliche Fassung in der der Mathematik eigenthümlichen Sprache; sie ist da nur die Dialektik des Geistes, die eine

leichtere Sprache handhabt und sicherere Schlüsse zu ziehen im Stande ist als die Wortsprache mit ihren oft vieldeutigen Worten und Wörtern. Der Zweck der Bildung, die Stufe der Entwicklung des zu Bildenden, das Maß seiner Kenntnisse in der Mathematik und die erreichte Freiheit, sich in dieser Begriffswelt zu bewegen, wird allein darüber entscheiden müssen, ob der mathematische Weg der Weiterentwicklung oder der Weg der Intuition soll eingehalten werden.

20. Auch diesen Satz müssen wir im Namen der Gymnasien (s. 10) wohl zurückweisen; er bringt ein ganz fremdartiges, störendes, beunruhigendes Moment hinein, was leicht übel ausschlagen dürfte. Nur zu sehr hascht der jugendliche Geist nach dem Greifbaren, Brauchbaren, Praktischen; nur zu schwer hält es, den jugendlichen Geist nach und nach aus dem Gebiete der reinen Anschauung hinaus auf das Feld des Begriffes zu führen, und darum dürften die Gymnasien nicht ohne große Vorsicht diesem Vorschlage folgen. Um rein auf dem Gebiete der Erfahrungen stehen zu bleiben, soll nur daran erinnert werden, daß nur die Knaben wirklich für höhere wissenschaftliche Studien reifen, welche mehr oder minder an der innern Betheilung am praktischen Leben behindert oder durch eigene Neigung davon zurückgehalten worden sind. Es ist eben die wissenschaftliche Laufbahn eine andere als die praktische, und wenn erstere in diese ausläuft und auslaufen muß, so läuft sie auch eben nur in sie aus, ist aber nicht mit ihr identisch. Gerade dieser Punct, auf das praktische Leben und auf die Verwendung der Kenntnisse Rücksicht zu nehmen, dürfte vor den erfahrenen Gymnasialmännern ein nicht geringes Bedenken erregen.

21. Diese letzte Antwort, daß auch die Gymnasien mit einem so angelegten Unterrichte noch nichts Wesentliches im Unterrichte der Fachschulen ändern würden, wird die Leser überraschen müssen, und man fragt erstaunt: wozu denn eine solche Anstrengung und ein solcher Zeitaufwand? Doch kann man dem Herrn Verf. nur vollkommen beistimmen. Auch der Professor der Philologie fängt seine Grammatik mit Declinationen und Conjugationen an; aber er nimmt an ihnen Betrachtungen und diese in einer Allgemeinheit vor, welche in ein Gymnasium nicht gehören, in ihm nicht vorgenommen werden können. So wird der Unterricht auf den höhern Fachschulen in Einzelnheiten eindringen und dadurch Allgemeinheiten aufschließen können, wovon man in dem Gymnasium nicht reden kann und darf. Wenn aber der Herr Verf. von dem Unterrichte, wie er ihn angelegt wissen will, sich eine Empfänglichkeit für die Naturwissenschaften verspricht, so können dagegen Zweifel erhoben werden. Freilich wird die dauernde, unausge-

setzte Beschäftigung mit irgend einer Seite der Natur sehr viel wirken; aber es steht mindestens zu befürchten, daß dieß Ueberspringen von Einem zum Andern, wobei immer das neue Object mehr wirkt als die einheitliche Geistesbeschäftigung, leichtlich zerstreut, keine der Vorstellungen recht befestigt, nirgend rechte Sicherheit gewährt, und so der Freudigkeit im Thun einen großen Abbruch thun wird; namentlich aber für die Befähigung zum selbsteignen Weitertreiben der einzelnen Zweige weder Kraft noch Zeit gibt. Nur in dieser letztern Befähigung wird schließlich wirkliche Empfänglichkeit für die Naturwissenschaften gewonnen. Dieser Satz ist der Erfahrung in den Schulen entnommen, und deßhalb gehen wir hier mit dem Herrn Verf. aus einander. Eine Disciplin werde zum Grunde gelegt, sie werde umfangreich, gründlich, möglichst tief gelehrt, und an sie werde das Verwandte aus andern Disciplinen angeschlossen. So und nicht anders sind wohl alle unsere bedeutenden Naturhistoriker geworden. Sie hatten eine Lieblingswissenschaft und aus Liebe zu dieser traten sie nach und nach in das gesammte Gebiet ein.

Dem Verfasser eines solchen Buches waren wir eine so ausführliche Besprechung schuldig.

Scheibert.

---

1. Schulaltar. Betrachtungen, Gebete und Lieder für Schulen und Erziehungsanstalten, von Dr. A. E. Prölß, Religionslehrer und Coll. V. am Gymnasium zu Freiberg. Freiberg, Craz und Gerlach. 226 S.
2. Kleine Schulreden von F. A. Callin, Lehrer an der h. B. zu Hannover. Hannover, Culemann. 104 S.

Die Vereine für die innere Mission weisen jetzt an manchen Orten die Schulen auf eine Versäumniß hin, welche letztere sich zu Schulden kommen lassen, sie bauen ein Feld an, welches diese bestellen sollten, und welches sie fruchtbarer und segensreicher bestellen könnten, wenn sie wollten, als jene. Wir meinen die Kindergottesdienste. Würden die Schulen in sich ein kirchliches Gemeindeleben hegen, so würde es des Nothbehelfs nicht bedürfen, für den jene gottesdienstlichen Versammlungen von Kindern immer nur können angesehen werden. Ein Nothbehelf sind diese aber, da die an ihnen theilnehmenden Kinder weder unter sich, noch mit den Leitern derselben in einem engeren und näheren Verhältniß stehen, und da die Ansprachen und die Liturgie in ihnen nur allgemein gehalten und nicht anders individualisirt werden können, als lediglich nach der Eigenthümlichkeit — die aber eben an sich doch noch etwas Allgemeines ist —, daß es Kinder sind, zu denen gesprochen wird.

Schulandachten sollen die Kinder und Schüler gewöhnen, sich in ihrer eigenthümlichen Lebensstellung als Christen anzuschauen und sollen ihr eigenthümliches Lebensverhältniß mit der Fackel des Christenthums erleuchten. Das Kinder- und Schülerleben hat seine eigenthümlichen Gefahren, Versuchungen, Sünden und Segnungen. Diese soll der Gottesdienst jeder einzelnen Schule aufzeigen. Er kann es, wenn er von den concreten sittlichen und unsittlichen Erscheinungen ausgeht, welche das tägliche Leben in der Schule herbeiführt, denn dann kann sich die Betrachtung über die allgemeine und leere Phraseologie der Dogmatik und Moral erheben und wieder auf den Einzelnen eine nachhaltige Wirkung üben.

Das oben zuerst genannte Buch kommt nicht aus dem Allgemeinen heraus. Es enthält recht erbauliche, warme, innige Gebete und Betrachtungen, voll des Sinnes der Demuth und Frömmigkeit, aber diese können wir, wenn auch einmal das eine oder andere Stück daraus vor den Schülern wohl angebracht sein mag, doch als eigentliche Muster von Schulandachten nicht empfehlen. In diesen soll dem Schüler ein tieferer Aufschluß gegeben werden über Ordnung und Fleiß, Ruhe und Stille, Gehorsam, Anstand und Sitte, Achtung und Ehrfurcht, Faulheit, Unordnung, Ausgelassenheit, Eigensinn, Rohheit, Gemeinheit 2c. und das Eifern und Strafen, Zürnen und Trauern des Lehrers ihnen einmal auch in dem höheren Lichte gezeigt werden, in welchem es erst seine volle Berechtigung gewinnt. Einige Stücke aus Herrn Callins Heftchen haben durchaus unsern Beifall. Freilich würden wir manche Frage auch noch anders behandelt haben, indeß das hängt eben von Zeit und Umständen ab. So viel ist gewiß, daß die Andachten Herrn Callins bei weitem mehr in unserm Sinne sind, als die des Herrn Prölß.

W. Langbein.

E. Vermischte Schriften.

Kunstschulen. Zusammengetragen und für das Bedürfniß der Schule dargestellt von Gustav Adolph Hippius. Leipzig, in Commission bei Rudolph Hartmann. 1850.

Mit einer gewissen Freude begrüßt Ref. jede Schrift im Gebiete der Pädagogik, die die Aufgabe wahrhaft ästhetischer Bildung als eine für die Schule geltende hinstellt und nach irgend einer Seite hin der methodischen Lösung nahe zu kommen versucht; denn wie sehr diese Seite in dem ganzen Schulunterricht, in dem sprachlichen wie geschichtlichen und naturwissenschaftlichen zurückgedrängt, ja noch ganz unentwickelt ist, be-

weist theils der große, durchgehende Mangel davon in dem erzogenen Geschlecht, theils die geringe, ja verschwindende Rücksicht, die bei der Lehrerbildung dieser Seite gewidmet wird. In dem Bereiche der Kunst im engern Sinne, der bildenden, und ihrer Vertretung in der Schule durch den Zeichenunterricht treten jetzt erst methodische, über das Handwerksmäßige hinausgehende Behandlungen ein, wie die philosophische Pädagogik sie schon lange gefordert hat. Der Verf. vorliegender Schrift hat bereits früher in seiner Theorie der Zeichenkunst einen solchen und zunächst elementaren Weg versucht, der den Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht festhält und zur Bildung der Anschauung hinführen soll, freilich in einer vielfach spielenden, durchaus noch nicht durchgebildeten Weise. Es ist dieß Buch vielfach schon Grundlage des Unterrichtes geworden, obgleich es bereits durch die am Rhein, so in Darmstadt eingeführte Methode von Dupuis weit überflügelt wird. Ref. gab in seiner „Kunst und Schule“ * den Plan zu einer consequenten Durchführung des Kunstunterrichtes, der vor Allem die selbstthätige allseitige Erfassung des Kunstobjectes neben der eigenen Bethätigung erstreben soll. Es war darin als letzte Stufe besonders für diejenigen höheren Lehranstalten, welche auf keine folgenden wie auf Universität, Akademie hinweisen, eine kurze Uebersicht der Kunstgeschichte gefordert, basirt auf die bereits auf den vorhergehenden Stufen gegebenen Vorkenntnisse. Einen solchen Abriß haben wir nun in der vorliegenden Schrift des Herrn Hippius erhalten, der daher für eine große Anzahl Lehrer, welche dem Gebiete bisher fern gestanden haben und ihm im Geschichts- oder Zeichenunterricht einige Rücksicht zu schenken veranlaßt werden, in seiner kurzen nicht 200 Seiten erreichenden Form eine sehr willkommene Erscheinung sein wird.

Um so wichtiger ist es aber, ihn einer schärferen Prüfung zu unterwerfen, als diese Schrift, gleichsam zwischen zwei Gebieten stehend, dem der Pädagogik und dem der Kunstgeschichte, von dem einen leicht dem andern zugeschoben werden und so einer treffenden Beurtheilung entgehen möchte. Ref. muß leider die Schrift als einen in jeder Beziehung fast verfehlten Versuch betrachten, so gern er auch zugesteht, daß in derselben eine für Kunst schwärmende, wohl auch liebenswürdige Persönlichkeit des Autors und viel Lectüre kunsthistorischer Werke sich zeigt; so wenig er die Schwierigkeiten, die hier vor Allem im Maße der Auswahl und der Methode der Behandlung liegen, verkennt. Aber es fehlt dem Verf. die tiefere geschichtliche Auffassung überhaupt,

* Vgl. Päd. Rev. XXI, 314.

dann Durchbringung der großen Stoffmasse, der er nicht Herr geworden ist, und endlich Schärfe der künstlerischen Beurtheilung, die nicht fremde, oft nichtssagende Urtheile adoptirt, sondern vor Allem auf eigener, aufmerksamer Anschauung beruht. Dazu kommt noch, was allerdings bei einem praktischen Lehrer auffallend genug ist, eine sehr geringe psychologische Kenntniß der Jugend und zugleich eine nicht geringe Geschmacklosigkeit.

Wir haben dieß nun näher nachzuweisen. Die allgemeine geschichtliche Auffassung zeigt sich zunächst in der allgemeinen Grundlage ästhetischer Begriffe oder Ansichten, die uns der Verf. in der kurzen Einleitung und den Aphorismen über Malerei geboten hat; sie sollen dem Zögling Grund und Boden geben, auf dem die Geschichte sich bewegt. Der Verf. beginnt mit einer allgemeinen, nicht unrichtigen Definition von Kunst, schließt daran einige Betrachtungen über das Genie und das auffassende Subject, den Kunstkenner, über das Verhältniß der Kunst zur Natur, zur Wissenschaft, über das Schöne, das Ideale und das Reale als zwei Ausgangspuncte des Schönen, berührt dann flüchtig die zwei andern bildenden Künste. Hiermit ist dem Zögling wenig gedient, denn entweder ist dieser Kunstgeschichte eine Kenntniß der Kunstwelt in ihrer Mannigfaltigkeit und der Handhaben sie aufzufassen schon vorausgegangen: dann braucht er diese allgemeinen und in sich dunkeln und schiefen Bemerkungen nicht; oder er geht noch ganz frisch und ungeübt daran: dann genügen sie, ja helfen für Erfassung des Folgenden durchaus nicht. Dem Lehrer bleibt dann das Beste hinzuzuthun übrig und für sehr kunstgebildete Lehrer hat Herr Hippius nicht geschrieben. Wollte man doch endlich aufhören zu glauben, daß dem Schüler mit einer kahlen Begriffsbestimmung oder mit einem Gefühlserguß statt dessen, z. B. S. 5: „das Schöne ist das Licht der Kunst, des Künstlers Element, seiner entzückten Seele Glut“ irgend etwas gedient sei, wenn er den Umfang des Gebiets, also hier der bildenden Künste, wie er sich bis jetzt entwickelt hat, gar nicht kennt, wenn er die Mittel sich darin zu bewegen nicht in der Hand hat. Er hat dann mit Composition, Ausdruck, Bewegung, Naturtreue, mit Stil, mit Beleuchtung, Färbung, Incarnation u. s. w. umzugehen, ohne daß er die Ausdrücke vorher nur hat nennen hören; er soll auf einmal alle Gattungen der Malerei, Fresco, Miniatur, Oelmalerei, das Eigenthümliche des Historienmalers, von dem Maler des Genre, des Stilllebens, des Porträts, der strengen religiösen Symbolik kennen und im Auge haben. Es ist die ganze folgende Künstlergeschichte für seinen Geist eine rein mechanische Aufhäufung unverstandener Urtheile. Der Zögling muß einen ganzen Reichthum von An-

schauungen für das Technische, für Gesetze der Composition, für die geistigen Stoffe mitbringen; dann kann ihm eine allgemeinere Betrachtung über Kunst und das Schöne erst etwas nützen. Aber dann muß dieselbe nicht so vielfach schief und unklar sein, wie die vorliegende. Von dem Letzteren gab ich schon ein Beispiel; noch eines: „Kunst ist das reflectirende Bild der Natur". Schief dagegen ist es geradezu, wenn der Verf. behauptet, das Schöne in der Natur verstehe man leicht ohne alle Vorbereitung, das in der Kunst nur durch angeeignete Bildung. Allerdings spricht jeder von Naturschönheit, und wir haben eine ganze Scala von Ausdrücken vom Grotesken bis zum Lieblichen, aber darum haben die wenigsten einen bestimmten Eindruck der das Naturschöne hervorbringenden Factoren, noch weniger z. B. von der menschlichen Schönheit; im Gegentheil werden die meisten erst durch aufmerksames Studium der Kunstwerke zur Natur zurückgeführt. Und was soll es heißen, wenn S. 17 der Verf. behauptet: „das Werk der Wissenschaft ist uns nur so lange nütze, als das Auge unsers Geistes daran arbeitet, wogegen die Werke herrlicher Künstler einen fortdauernden Genuß gewähren"? Zu beiden gehört immer ein selbständig recipirender und verarbeitender Geist, aber das wahre Werk der Wissenschaft, nicht der Gelehrsamkeit, wird dann eine Quelle immer frisch und belebend, die nach Jahrtausenden noch Wahrheit spendet.

Wir gehen weiter zur Auffassung des historischen Stoffes selbst. Obgleich der Verf. durch den Titel: Kunstschulen, durch die Einleitung das ganze Gebiet der bildenden Künste umfassen zu wollen scheint, hat er sich auf eine Geschichte der Malerei beschränkt, daher auch dieser, insofern sie besonders mit der Architectur zusammenhängt, wie im Mittelalter, keine Berücksichtigung geschenkt. Man wird es doch wohl als keine Behandlung der Plastik und Architectur ansehen wollen, wenn er mit 9 Zeilen die ganze antike Plastik abthut, wenn er S. 43 auf einer Zeile die italienischen Bildhauer nennt, auf einer andern die Architecten; wenn er S. 25 von Michel Angelo erzählt, daß er ein großer Bildhauer und auch ein großer Architect gewesen sei.

Nun wir folgen dem Verf. auf das engere Gebiet der Malerei. Hier tritt uns gleich in der bloßen Capiteleintheilung und bei einer flüchtigen Durchsicht die rein äußerliche, zusammenhangslose Auffassung entgegen: wir erhalten eine Reihe von Kunstschulen, ältere italienische, römische, florentinische, venetianische, lombardische, niederländische, flamändische, holländische (die übrigens in der Ueberdicht rein vergessen ist), deutsche, französische, spanische Schule, alle gleichberechtigt und selbständig und in diesen eine Reihe einzelner Namen mit kurzen Lebensbeschreibungen,

oft bloße Namen. Wir sehen, es ist hier die alte, gäng und gäbe Eintheilung, wie sie z. B. im Lanzi und da, auf dem Specialgebiet der italienischen Kunst, mit mehr Sinn beibehalten wurde, adoptirt worden, während die neuere Kunstgeschichte die Schulen nur als Nüancirungen größerer Gruppirungen, die auf allgemeinen culturhistorischen Abschnitten beruhen, betrachtet, während sie hier die Gipfel- und Vereinigungspuncte, von wo aus die ganze Kunst umgebildet ist, wie einen Rafael u. s. w. allein und selbständig hinstellt und von hier aus dann die immer weiteren Kreise des gleichsam von einem Mittelpuncte ausgehenden Wellenschlages verfolgt. Wie schweben diese Kunstschulen für den Schüler, der dabei seine allgemeine Geschichte ordentlich getrieben hat, in der Luft! Er findet in den paar Bemerkungen, die dazu noch sehr schief gefaßt und unpassend sind, wie z. B. „wo das Nibelungenlied einst erklang, wo einst die Minnesänger den deutschen Geist feierten, da mußten natürlicher Weise auch Maler entstehen", denn Nibelungen und mittelalterliche Malerei liegen zunächst sehr weit von einander für den, der den kirchlichen Charakter der mittelalterlichen Malerei erkannt hat, nicht die Brücke über diese große Kluft. Die bildende Kunst bleibt für den Zögling ein abgegrenztes Territorium, etwa die Geschichte einer Menschencaste.

Allerdings ist die Persönlichkeit des Künstlers, das Genie das movens in der Kunstgeschichte, aber auch nur insofern, als das Genie das verschiedene einseitig Erstrebte in einem Puncte zusammenfaßt und den kommenden Geist der Zeit mit bestimmt. So helfen Künstlerbiographieen nichts ohne den allgemeinen historischen Hintergrund. Gern geben wir aber zu, daß der Verf. mit Recht das biographische Element hervorgedrängt hat und viele hübsche, menschliche Bezüge an das Leben der Künstler uns vorführt; ob immer mit Geschmack, ist eine andere Frage. Der Verf. liebt es besonders, von treuer Malerliebe (!), Enttäuschung, bösen Frauen zu erzählen.

Begnügen wir uns also mit Aneinanderreihung von Kunstschulen, so ist hier vor Allem zweierlei zu verlangen, Ordnung und richtiges Maß in der Auswahl. Beides vermissen wir an vielen Puncten. Ein recht schlagendes Beispiel gibt uns gleich der sehr kurze, eine Seite lange Ueberblick über die Malerei der Alten; da wird Apelles etwas näher geschildert, daneben andere Namen unchronologisch zusammengeworfen. Wir erfahren bei den Römern von den drei Malern Fabius, Pacuvius, Pedius, deren Stellung zur griechischen Kunst für den Archäologen noch dunkel genug ist, kein Wort von den Wandmalereien und den Mosaiken, die uns ja allein noch ein klares und auf die Höhe der Tafelmalerei hinweisendes Bild der antiken Kunst gewähren. Ein einziges der besten

pompejanischen Gemälde näher geschildert mit kurzer Uebersicht über die pompejanischen Entdeckungen hätte hier mehr Interesse und Nutzen gestiftet, als Namen oder der Ausspruch, daß die Phantasie sich vergeblich mühe, sich ein Bild so seltener Vollkommenheit, wie die des Apelles war, zu malen.

Vom ganzen Mittelalter ist nur der tiefe Schlummer der Malerei erwähnt, die bereits seit langer Zeit in den prachtvollen Mosaiken so wie den Wandgemälden deutscher Kirchen wieder zu Leben gebracht ist. Und was soll das heißen: „die neugeborne Kunst erschien in den ersten Perioden ungeachtet schon erlangter Höhe (!) noch Jahrhunderte lang in ihrer Kindheit" (!)? Mangel an Ordnung und Zusammenhang ist es auch, wenn nach Correggio die drei Caracci als Einer Entwickelung angehörig betrachtet werden, wenn am Ende der lombardischen Schule noch die neapolitanische, genuesische, die Landschafter, die Malerinnen angehängt werden, wenn S. 44 die Bilder der altkölnischen Malerschule zur niederländischen Schule gerechnet werden, dagegen S. 71 die deutsche Schule mit Albrecht Dürer eröffnet wird, dann am Ende des Abschnittes die viel älteren Maler der oberdeutschen Schulen mit einem Elzheimer, Rugendas u. s. w. zusammengeworfen werden. Und was ist das für ein Verhältniß der Auswahl, wenn 1/10 des ganzen Buches die spanische Schule bildet, von der nur drei Maler etwa, ein Spagnoletto, Velasquez, Murillo auf das übrige Europa Einfluß gehabt haben, überhaupt in andern Galerieen gesehen werden, wenn hier Männer wie Theotoropouli oder Coello ausführlicher geschildert werden als in der ausführlichen Geschichte der Malerei von Kugler! Ebenso ist die niederländische Schule zu ausführlich und namenreich behandelt und doch nicht mit einem Worte der große durch Bernhard von Orley und die mit ihm beginnende italienische Nachahmung herbeigeführte Abschnitt erwähnt. Und die Kunstgeschichte wird zur reinen Nomenclatur, wenn es S. 69 heißt: „jetzt eine Menge von Künstlern, die alle große Verdienste haben und große Verehrer" (!).

Richtigkeit der einzelnen historischen Angaben ist Grundlage jeder historischen Arbeit. Gerade bei kurzen Uebersichten, die noch dazu fest eingeprägt werden sollen, die daher auch nur Bekanntes, Feststehendes zu geben haben, ist größte Genauigkeit hierin unerläßliche Bedingung. Wir müssen leider im Folgenden eine Reihe von Unrichtigkeiten aufführen, die auch in dieser Beziehung den Werth der Schrift sehr beeinträchtigen. So soll nach S. 8 Cimabue an die berühmten Werke des Alterthums am vollkommensten erinnern; ein ganz wunderlicher Gedanke, denn wer wird in Cimabue Richtigkeit, Schönheit der Form, Abrundung und freie

Symmetrie der Composition, zarte Farbenharmonie finden, die uns dort von vorn herein entgegentritt? Nach S. 12 beginnen Kunstschulen erst mit Michel Angelo; umgekehrt, möchte man sagen, sie enden da; die strenge Schultradition findet sich doch wahrlich gerade bei den frühen Florentinern, in Siena, in Umbrien, in Padua u. s. w. Durch Rafael und Michel Angelo wurde gerade das Einseitige der Schulen durchbrochen und aufgehoben. S. 21 wird von vier berühmten Bildern der Galerie Roms gesprochen; eine solche kennt man nicht, es ist von der Gemäldesammlung im Vatican die Rede. Von Michel Angelo werden uns viel Unrichtigkeiten berichtet; so soll derselbe nach S. 24 aus Verzweifelung über Rafael die ihm eigenthümliche Richtung genommen haben, er, dessen berühmter Carton Rafael zum Studium diente. Sein Porträt ist nicht von ihm, wie es S. 26 heißt, sondern von Venusti gemalt. Auf derselben Seite ist länger die Rede von seinem Verhältniß zum Pabst Julius II; die Erzählung geht mit dem Ausdruck „der Pabst" weiter, und so auch zu einer Geschichte, die bei Vollendung des jüngsten Gerichtes sich ereignet hat; aber bekannt ist es, daß das letztere erst lange nach Julius' Tod unter Clemens VII. begonnen und unter Paul III. vollendet ist. S. 28 wird von den vielen Schülern Michel Angelo's gesprochen, während es eine Thatsache ist, wie wenig er z. B. im Verhältniß zu Rafael gehabt hat, wenn gleich sein Einfluß ein sehr großer war. Eine ganz falsche Ansicht wird über die lombardische Schule verbreitet. Während hierunter nur die bestimmte Malerschule in Mailand, Novara, Pavia, Parma vor Leonardo, dann unter dessen und Correggio's Einfluß verstanden werden kann, sieht der Verf. sie aus den einzelnen Schulen der Romagna entstehen und sich erst durch die Caraccis gestalten; er bezeichnet den späteren Eklekticismus mit diesem Namen. Es ist unbegreiflich, wie er einen Mantegna, Francesco Francia als Vorläufer des Caracci ansehen will! Fälschlich wird das berühmte Gemälde von Guido Reni, die Aurora, in den Palast Borghese versetzt, es befindet sich im Palast Rospigliosi. Die Lebenszeit Johanns von Eyck ist jetzt richtiger, als S. 45 angegeben ist, bestimmt, nämlich auf 1396—1445, nicht 1441. Eine allgemeine historisch unrichtige Behauptung ist es, daß von jeher Malerei und Dichtkunst zu gleicher Zeit geblüht haben, wie sie S. 43 zu lesen ist. S. 44 widerspricht der Verf. seiner frühern Behauptung auf S. 7: einmal erklärt er, daß die ersten Regungen der erwachenden Malerei sich unter dem heitern Himmel Italiens zeigten, das andere Mal entwickelt sich ein ganzes Jahrhundert vor Cimabue die Kunst der Deutschen. Ebenso behauptet er S. 66, daß in der holländischen Schule kirchliche Gegenstände ausgeschlossen waren, daß statt der Bibel die

Natur die Quelle der Darstellung war, und zwei Seiten weiter führt er von Rembrandt eine Reihe biblischer Bilder auf.

Der Mangel an Durchdringung des zu behandelnden Stoffes tritt endlich noch durchgängig in den wenig scharfen, sich gleichbleibenden, meist überschwenglichen Urtheilen über die einzelnen Künstler hervor. So hat neben Rafael S. 22 Leonardo den Gipfel der Vollendung erreicht; S. 24 ist dieser erst dem Michel Angelo vorbehalten, während S. 36 die Darstellung in den Kuppelgemälden des Correggio alle Vorstellungen auch der kühnsten Phantasie übersteigt. Die Linien- und Luftperspective der van Eycks ist eine himmlische Eingebung (!) S. 46, der Christuskopf Memlings das Göttlichste und Erhabenste S. 48. Auch den hohen Standpunct, von dem aus Schelling über die italienische Kunst urtheilt, schenken wir dem Verf. S. 40 gern, wenn er nur der richtige ist, so sehr wir gerade dessen Abhandlung über das Verhältniß der Kunst zu den Naturwissenschaften werth halten.

Wie leicht eine solche Ausdrucksweise zur Geschmacklosigkeit sich verirrt, liegt auf der Hand. Ein paar müssen wir davon anführen: so steht auf S. 43 nach einer Aufzählung von Malerinnen und kurzer Beurtheilung der Satz: Tauben können wohl lachen, nicht singen (!!); so preßt die geizige Frau des Malers Berghem dem Verf. den Ausruf aus: Drache!

Hiermit hätten wir denn wohl zur Genüge unser im Eingang ausgesprochenes Urtheil motivirt, ein Urtheil nicht gegen die Aufgabe selbst, der wir im Gegentheil durch eine eingehendere Behandlung Theilnahme zu erwecken strebten, sondern gegen die Ausführung derselben. Wir müssen dem Verf. Beruf und gründliche Vorbildung zu einer solchen historischen Zusammenfassung geradezu absprechen, so sehr wir auch seine Begeisterung für den Gegenstand anerkennen und so gern wir ihm auch in den Elementarunterricht des Zeichnens folgen.

Wie denkt sich aber der Verf. die Benutzung seines Buchs in den Händen der Lehrer? Es scheint, als zum Vorlesen vor den Schülern, oder zum Referiren daraus geeignet. Jedoch muß er sehr beschränkte Köpfe im Auge haben, wenn er S. 2 in einer Anmerkung, die für den Lehrer bestimmt ist, diesen bittet, dieselbe doch ja nicht vorzulesen! Und mit keinem Worte berührt der Verf. die bei diesem Kunstunterricht ganz unerläßliche, ja erste Forderung, an wirklichen Gemälden, wo es Galerieen gibt, oder an Kupferstichen die Maler kennen zu lehren. Ohnedem bleibt alles Erzählen todtes, unnützes Werk.

Noch ein Wort muß Ref. über den eigenthümlichen Anhang hinzufügen, der in zehn Urtheilen von Kunstakademieen über das Werk:

„Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunst" besteht. Der Verf. behauptet mit vollem Rechte die Bedeutung des Elementarzeichenunterrichts für die höhere Kunstbildung und hatte daher aus diesem Gesichtspuncte das Urtheil der Akademieen sich erbeten. Sehen wir nun dieselben etwas näher an, so haben drei Akademieen, die zu Brüssel, Kopenhagen und Kassel die Bedeutung des Gegenstandes erkannt und ein genauer motivirtes Urtheil gegeben; auch die Akademie zu Mailand hat auf verbindliche Weise das letztere gethan. Drei Akademieen, die zu Petersburg, Stockholm, Wien finden den Gegenstand als nicht in ihren Bereich gehörig, ihnen gehört nur die Pflege des höhern Kunstunterrichtes. Von München aus wird die Methode wohl anerkannt als eine pädagogisch empfehlenswerthe; jedoch sichtlich aus dem Bereiche des Kunstunterrichtes gewiesen. Berlin und Dresden haben einfache Zuschriften gegeben, die sehr bezweifeln lassen, daß das Buch gelesen worden ist. Es ist eine erfreuliche Thatsache, daß der Name eines Thorwaldsen unter der die Bedeutung des Gegenstandes am meisten erkennenden Beurtheilung steht, während jeder mit diesem Gebiete Vertraute weiß, wie viel wahre Kunstleistungen von jenen drei Akademieen zu Wien, Petersburg und Stockholm bisher ausgegangen sind.

Jena. Dr. K. B. Stark.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 2. Februar 1851.

I. Abhandlungen.

Ueber die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben, eine psychologische Untersuchung.

Von Prof. Dr. Th. Waitz in Gotha.

Unter den Methoden des Lese- und Schreibunterrichts haben sich in neuerer Zeit bekanntlich drei besondere Geltung verschafft. Abgesehen von minder erheblichen Modificationen beruht das Wesentliche der einen darauf, daß sie den Unterricht mit dem Schreiben begonnen wissen will, um das Lesen erst nachkommen zu lassen (Schreiblesemethode), während die beiden andern in der Umkehrung dieser Ordnung zwar übereinstimmen, darin aber ihren Hauptunterschied haben, daß die eine im Lesen von einzelnen Buchstaben als Lautzeichen ausgeht, die sie anfangs nur zu bedeutungslosen Silben zusammensetzt, die andere dagegen sogleich einen ganzen Satz vorlegt, um ihn in Wörter, Silben, einzelne Lautzeichen zu zergliedern: die eine betrachtet die Elemente als das ursprünglich Gegebene, die andere das aus ihnen Zusammengesetzte (Lautirmethode — Jacotot'sche Methode). Im Schreiben versteht es sich dann für beide von selbst, daß von einzelnen Buchstaben angefangen wird, es geht nicht anders; aber wer der einen der letzteren beiden Methoden geneigt ist, wird auch hier gern bei den einzelnen Zeichen und Silben verweilen, der Anhänger der andern dagegen wird so bald als möglich Wörter schreiben lassen.

Wenn man es unternimmt, diese drei Methoden zu prüfen, so muß man zunächst auf den Einwurf gefaßt sein, daß nur die Erfahrung, nicht die Theorie über die Güte derselben entscheiden könne. Wohl! Wie aber, wenn der Ausspruch der Erfahrung, wie es hier wirklich der Fall ist, dahin lautet, daß ein tüchtiger Lehrer mit einer jeden dieser Methoden ziemlich dieselben Erfolge erreiche? Wird man sich dann nicht

gestehen müssen, daß die Erfahrung nur dann über Methoden entscheiden kann, wenn die Resultate ihrer Anwendung sehr bedeutende Verschiedenheiten zeigen? Oder wird man sich dabei beruhigen, daß, wenn sie alle drei ungefähr das Erforderliche leisten, die Auswahl keiner weiteren Rechtfertigung durch Gründe bedürfe? Dieß wäre die Ansicht der Denkfaulen, die keiner Widerlegung werth ist.

Geübtheit in der Handhabung einer Methode, Liebe zu ihr, Geschick in den anzuwendenden Hülfen sichern oft einer an sich minder vorzüglichen Methode das Gedeihen. Der gute oder schlechte Erfolg einer Methode, der allein Erfahrungssache ist, kann in vielen Fällen wenigstens zum Theil von andern Umständen, nicht von ihr selbst, herbeigeführt sein, z. B. durch den unmittelbaren mitwirkenden Einfluß der Persönlichkeit des Lehrers, durch den besonderen Standpunct und die Vorbereitung des Schülers — denn nicht auf jeder Stufe ist jede Methode gleich wirksam —, durch das Ineinandergreifen oder Auseinanderfallen der verschiedenen Lehrgegenstände und ihrer Behandlung — denn ähnliche Methoden auf verschiedene Gegenstände angewendet erleichtern den Gebrauch derselben durch die Analogie, welche der Uebertragung zu Hülfe kommt —, ja selbst die Tagesstunde des Unterrichts ist wegen der Stimmung, die der Schüler wie der Lehrer zum Unterricht mitbringt, von erheblichem Einfluß auf das Gelingen desselben. Eine Methode kann für sich allein minder gut sein als eine andere, aber durch ihre Verbindung mit anderen gehoben werden. Es kann Methoden geben, die, wenn nicht vollkommen gleich gut, doch nahe gleich gut zum Ziele führen; denn daß es „nur eine bildende, weil nur eine naturgemäße Methode gebe", ist eine Behauptung, die, ganz der starren in sich abgeschlossenen Theorie entnommen, vom umsichtigen Theoretiker noch stärker zu bezweifeln ist als vom umsichtigen Praktiker.

Die vorstehenden Bemerkungen sollen vor zweierlei warnen, theils davor, daß man über die Güte der Methoden lieber und leichter aus erfahrungsmäßigen Erfolgen als aus genau erwogenen Gründen urtheilen zu können glaube, theils davor, daß man eine gegen die Erfahrung intolerante Theorie aufstelle, welche ohne Rücksicht auf die Resultate der Praxis ihre eigene Unfehlbarkeit proclamire und „die einzig richtige" Methode für sich allein finden und angeben zu können meine. Gegen diese Unduldsamkeit der Theorie, die das eingebildete Beste zum Feind des Guten, des praktisch Brauchbaren macht, wendet man mit Recht ein, daß in der Theorie wohl wahr sein könne, was sich in der Praxis als falsch zeige. Man wendet es mit Recht ein, so falsch diese Behauptung im Grunde auch ist. Denn wo immer theoretisch für wahr gilt, was

sich praktisch als unrichtig herausstellt, da ist jedesmal die Theorie selbst unvollständig, sie hat einen oder mehrere Umstände in Erwägung zu ziehen vergessen, die in der Praxis mitwirken. Hat die Theorie z. B. nur den Privatunterricht im Auge und wagt von diesem Gesichtspuncte aus ein allgemeines Urtheil über eine bestimmte Unterrichtsweise, so kann es leicht geschehen, daß in der Praxis der Schule dieses Urtheil als falsch gefunden wird. Hätte die Theorie die eigenthümlichen Umstände und Verhältnisse vollständig mit erwogen, welche die Schule herbeibringt, so würde ihr Urtheil anders und richtig ausgefallen sein.

Dieß also bleibt wahr: je umsichtiger und vollständiger, je besser die Theorie, desto richtiger und vollwichtiger ihr Urtheil über die Praxis. In dieser Ueberzeugung versuchen wir eine rein theoretische Betrachtung über die Güte der Methoden, welche im Lese- und Schreibunterricht angewendet werden.

Es ist von den Vertretern aller drei Methoden jetzt anerkannt, daß dem Unterricht im Lesen und Schreiben selbst Sprechübungen vorausgehen müssen; denn einerseits ist es ein Irrthum, daß das Kind durch das Lesen von selbst sprechen lerne, so wie daß das Sprechen überhaupt sich von selbst mache; und andererseits „ist es naturwidrig, das Kind lesen lehren zu wollen, ehe es die Büchersprache reden kann". Nur diese wird geschrieben und gelesen, also muß sie zuerst gelernt werden. Diese Forderung leuchtet ein. Sie ist offenbar keine Eigenthümlichkeit der Schreiblesemethode, wohl aber ist den Anhängern der letzteren das wichtige Verdienst zuzusprechen, sie zuerst theoretisch und praktisch zur gehörigen Geltung gebracht zu haben.

Soll das Verstehen und Ueben der Büchersprache auf den Lese- und Schreibunterricht, welcher die elementaren Lautzeichen zu Wörtern combiniren lassen soll, gehörig vorbereiten, so muß er, sobald einfache Sätze rein und streng articulirt von den Kindern gesprochen werden, zur Zergliederung derselben in ihre Elemente fortgehen, denn die Kenntniß dieser ist die Bedingung für ein selbstthätiges Combiniren derselben, wie es vom Lesen und Schreiben verlangt wird. Lautiren im Kopfe ist also eine wesentliche, durchaus unentbehrliche Vorübung für das Gedeihen des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Daß bei der Uebung im richtigen Sprechen, sobald sie zu einiger Fertigkeit erstarkt ist, die Aufmerksamkeit des Kindes auf den Gebrauch der verschiedenen Sprachformen (besonders auf Declination und Conjugation) gelenkt wird, ist nicht bloß eine nützliche, sondern für das weitere Verständniß der Sprache und die concrete Anwendung derselben nothwendige Vorarbeit.

Wie soll nun weiter fortgeschritten werden, wenn die Zerlegung des

einfachen Satzes in Wörter, Silben und Lautelemente vom Schüler mit Leichtigkeit ausgeführt wird?

Die richtige Beantwortung dieser Frage hängt hauptsächlich von drei Puncten ab:

1) Ob Lesen oder Schreiben die einfachere und deßhalb leichter zu erlernende Thätigkeit sei; denn vom Einfacheren soll der Unterricht immer anfangen.
2) Ob das Schreiben stärker das Lesen unterstütze und ihm vorarbeite, wenn es ihm vorausgeht oder umgekehrt.
3) Ob das Lesen oder das Schreiben besser vorbereitet sei durch die bisher angestellten Sprechübungen.

Was den ersten Punct betrifft, so ist die Lage der Sache folgende. Das Schreiben verlangt genaue Kenntniß der einzelnen Buchstabenformen durch das Auge, Nachahmung derselben durch die Hand, Zusammenfügung der Formen zu Wörtern, endlich, wenn es nicht ein sinn- und bewußtloses Nachmalen vorgezeichneter Figuren sein soll, feste Association jeder Lautvorstellung mit dem betreffenden Lautzeichen, der Buchstabenform. Das Lesen erfordert dieselben Thätigkeiten, ausgenommen die Nachahmung des Gesehenen mit der Hand, also eine Thätigkeit weniger: das Lesen ist also einfacher und muß deßhalb dem Schreiben vorausgehen. Darauf können die Vertheidiger des umgekehrten Unterrichtsganges erwidern, daß ja beim Schreiben keine absolute Gleichzeitigkeit jener vier Thätigkeiten stattfinden solle, die dem Kinde zugemuthet werden, so daß also die Schwierigkeit sie zu combiniren eine bloß scheinbare sei; denn die Nachahmung des Schriftzuges könne immer erst unmittelbar nach der Einprägung des Gesichtsbildes geschehen. Darauf dient jedoch zur Antwort, daß die Schwierigkeit nicht dadurch aufgehoben wird, daß sie absolut Unmögliches — völlige Gleichzeitigkeit vieler Thätigkeiten — allerdings nicht vom Kinde verlange, denn das Schwierige liegt eben darin, daß Vieles unmittelbar nach einander, combinirt ausgeführt werden soll, was einzeln genommen schon erhebliche Mühe macht. Sie können außerdem geltend machen, daß das Schreiben, wenn es vor dem Lesen gelehrt wird, gleich anfangs genauer zu sehen nöthigt, weil nur das von der Hand richtig nachgeahmt werden kann, was vollkommen scharf und rein vom Auge aufgefaßt ist. Aber auch dieser Grund ist nicht stichhaltig, weil eben dadurch die weit größere Schwierigkeit des Schreibens im Vergleich zum Lesen erst recht augenscheinlich und also eben dadurch das Urtheil gerechtfertigt wird, daß es *für das Kind zu anstrengend ist, mit dem Schreiben zu beginnen.* Warum soll es denn die Buchstabenformen sogleich im Anfange schon so genau auffassen und

behalten, als für das Schreiben unumgänglich nothwendig ist? Warum genügt es nicht, daß es sich dieselben zuerst nur so weit einpräge als erforderlich ist, um sie wieder zu erkennen beim Lesen? — Ist das Schreiben für den Anfang zu schwer, so wird der Fortschritt jedenfalls verlangsamt und dem Lehrer sein Geschäft erschwert. Daher ist auch von manchen Vertheidigern der Schreibleselehre eingestanden worden, daß ihr Weg im Anfange langsam geht, so wie auch offen zugegeben wird — ohne Zweifel eine beachtenswerthe Thatsache —, daß Lesefertigkeit schneller errungen werde als Schreibfertigkeit und wenigere Vorübungen erfordere.

Wenden wir uns zum zweiten Puncte. Das Schreiben, hat man gesagt, arbeitet dem Lesen so vor, daß sich dieses dann ganz von selbst macht. Während es früher vorkam, daß Kinder oft nicht lesen konnten, was sie selbst geschrieben oder vielmehr gedankenlos nachgemalt hatten, ist es bei Anwendung der Schreiblesemethode nicht möglich, daß dergleichen vorkommt, weil diese, sobald die einzelnen Buchstabenzeichen gehörig geübt sind, nicht Vorschriften abmalen, sondern aus dem Kopfe die Kinder schreiben läßt, was sie selbst vorher gedacht haben. Die Schreiblesemethode will das Kind nur Alles mit Bewußtsein thun lassen, anregend zur Selbstthätigkeit, was es sonst völlig „geistlos und mechanisch" vornahm.

Erkennen wir hierin vor Allem an, daß diese Rüge gegen die alte Unterrichtsweise richtig und wohl begründet ist und daß sie ausgesprochen wird von strebsamen Schulmännern, die nicht nach neuen Methoden suchen, um originell zu scheinen, sondern weil sie besserer bedürfen. Sehen wir jetzt auf die Sache.

Wenn es wahr ist, daß das Lesen aus dem Schreiben von selbst folgt, daß jeder lesen kann was er geschrieben hat, wenn er das Schreiben selbst nicht bloß mechanisch treibt, so folgt jedenfalls, daß das Schreiben nicht rein mechanisch, d. h. nicht als bloßes Nachmalen von Zeichen, sondern so getrieben werden muß, daß überhaupt kein Zeichen gemalt wird, das der Schüler nicht sogleich und fortwährend auf den bestimmten Laut bezöge, den es bezeichnen soll. Aber weiter folgt nichts. Es folgt nicht, daß das Lesen erst mit oder nach dem Schreiben zu lernen sei. Vielmehr ist dieß umgekehrt gerade dann zu verwerfen, wenn das Lesen im Schreiben miteingeschlossen ist, und gerade darum, weil es darin eingeschlossen ist; denn, kann das Schreiben richtig nur so betrieben werden, daß das Geschriebene zugleich lesbar ist und wirklich vom Schreibenden zugleich mitgelesen werden muß, so liegt ja gerade dadurch am Tage, daß das Schreiben eine weit schwierigere, weil complicirtere Thätigkeit ist als das Lesen und daß eben deßhalb mit diesem, nicht

mit jenem der Anfang gemacht werden muß. Der Schreibunterricht also ist zu verbessern, aber er ist nicht dem Leseunterricht voranzustellen: sogleich nach Einübung der einzelnen Buchstaben, die immer als Lautzeichen dabei vom Kinde vorgestellt werden müssen, wird es ohne Vorschrift zu schreiben versuchen müssen, obwohl das Schreiben nach Vorschriften sich nie ganz entbehren lassen wird, wenn eine angenehme regelmäßige Schrift erreicht werden soll.

Das Lesen nur an das Selbstgeschriebene oder auch nur vorzugsweise daran anzulehnen und erlernen zu lassen, verbietet vor Allem der Umstand, daß der Schüler sich dadurch nicht an die normale Gestalt der Schriftzüge gewöhnen, sich nicht diese einprägen, sondern in seiner eigenen schlechten Schrift gleich anfangs recht vollständig zu befestigen angeleitet würde.

Erwägen wir die Frage weiter, ob das Schreiben besser dem Lesen vorarbeite als dieses jenem — vorausgesetzt daß beide zweckmäßig betrieben werden —, so zeigt sich leicht, daß beide einander vollkommen gleich gut dienen. Das Schreiben lehrt nicht die Druckschrift kennen, das Lesen nicht die Schreibschrift; die durch jenes erlangte Uebung der Hand läßt sich als ein passendes Vorbereitungsmittel für dieses eben so wenig betrachten, als die Uebung im richtigen Gebrauche der Stimmwerkzeuge beim Lesen dem Schreiben vorarbeitet. Dagegen liegt die wirkliche Unterstützung, die das Lesen vom Schreiben erhält, wenn dieses vor jenem getrieben wird, darin, daß das Schreiben a b g e s o n d e r t e Lautzeichen und deren mögliche Combinationen zu Wörtern kennen lehrt und dadurch das Kind, wenn es zu lesen beginnt, eben solche abgesonderte Zeichen, die zu Wörtern combinirt werden, erwarten läßt; es ist schon darauf vorbereitet dieses zu finden. Genau dieselbe Erwartung und Vorbereitung des Kindes findet aber auch dann statt, wenn es mit dem Lesen anfängt und erst von diesem zum Schreiben übergeht. Da man den Uebergang von der Schreibschrift zur Druckschrift oder den von dieser zu jener machen muß, so fragt es sich endlich, welche von beiden Arten des Ueberganges vorzuziehen sei. Auch dieß erscheint als durchaus gleichgültig, weil die Aehnlichkeit der gedruckten Buchstaben mit den geschriebenen genau so groß ist als die Aehnlichkeit dieser mit jenen.

Das Resultat ist demnach dieses, daß der Leseunterricht den Schreibunterricht genau so gut vorbereitet als dieser jenen und daß also von diesem Gesichtspuncte aus überhaupt keine Entscheidung darüber möglich ist, ob man mit dem Lesen oder mit dem Schreiben den Anfang zu machen habe.

Man kann versucht sein, von psychologischer Seite dem Lesen als

Vorbereitung für das Schreiben den Vorzug zu ertheilen, nämlich deßhalb, weil der Gesichtssinn der Hauptsinn des Menschen ist und wir uns deßhalb von frühester Kindheit an gewöhnen, Alles uns nach der Gesichtsvorstellung zu merken, so daß uns die Anknüpfung der Lautvorstellung an ein Gesichtsbild und die Reproduction derselben durch dieses leichter wird: man könnte daraus schließen wollen, daß es besser sei, anfangs den Laut an das sichtbare Lautzeichen zu knüpfen und durch dieses reproduciren zu lassen, wie beim Lesen geschieht, als schon früh (sogleich nach Einübung der elementaren Lautzeichen) durch vorgesprochene Laute und Wörter zur Reproduction der Schriftzeichen zu veranlassen, worauf die Schreiblesemethode ein vorzügliches Gewicht legt. Dieser Grund ist jedoch deßhalb von keiner erheblichen Bedeutung, weil die Association von Laut- und Schriftzeichen gleich anfangs möglichst innig werden muß, so daß die Reproduction eine vollkommen gegenseitige sein und ohne alle Schwierigkeit nach beiden Seiten hin von statten gehen muß.

Befremden muß es, wenn man unter den Argumenten für das Vorausgehen des Schreibunterrichts bisweilen sogar nicht ohne besondere Betonung dieß anführen hört, daß der Bildungsgang des Menschengeschlechtes vom Sprechen durch das Schreiben zum Lesen, nicht durch dieses zu jenem gegangen sei und habe gehen müssen; dieß sei deßhalb das allein Naturgemäße. Die Menschheit nimmt in der Reihe ihrer Erfindungen bekanntlich nicht oft den kürzesten und noch seltener den ebensten Weg. Einem Anhänger der Schelling'schen oder Hegel'schen Philosophie dürfte vielleicht jener Grund nahe liegen, da er an jedem Einzelnen das Gedankensystem des Weltlaufs im Kleinen reproducirt sehen zu können glaubt (denn eben darin soll ja das Erkennen bestehen!); was aber praktische Schulmänner dazu sagen würden, wenn man ihnen zumuthete, sie sollten die Lehren einer einzelnen Wissenschaft oder die verschiedenen Unterrichtszweige in derjenigen „naturgemäßen" Folge vortragen, in welcher sie erfunden wurden — also z. B. die Chemie zuletzt! — das haben wir hier nicht zu entwickeln. Wir erwarten es besser von ihnen selbst.

Endlich haben wir zu untersuchen, ob durch die angestellten Sprechübungen und beziehungsweise durch den ganzen Kreis des Wissens und Könnens, den sich das Kind bereits angeeignet hat, besser das Schreiben oder das Lesen vorbereitet sei. In dieser Rücksicht kommt uns der Schreibleselehrer sogleich mit dem Geständniß entgegen: „Beim Schreiben kann man natürlich nicht mit dem Satze anfangen." „Das Erste, worauf der Schüler zu sehen hat, ist allerdings die Form der Buchstaben." Aber er setzt hinzu, um uns auf das Methodische seines Ganges aufmerksam zu machen: „Wie ein Buchstabe aus dem andern entsteht,

so muß auch der Unterricht diese Folge berücksichtigen und deßhalb genetisch getrieben werden." Das Letztere nun ist sehr richtig und gut, wenn man es dabei mit dem Begriffe des „Genetischen" nicht zu streng nimmt, sondern dieses nur so versteht, daß nach gehörigen Vorübungen von den einfachsten Buchstabenformen begonnen und stufenweise zu den schwierigeren fortgegangen wird. Dieß gehört für einen wohl eingerichteten Schreibunterricht, aber es wird dadurch offenbar nichts entschieden über die Frage, ob das Kind früher schreiben oder lesen lernen solle. Was dieß betrifft, so haben wir vielmehr auf die erste Aeußerung zu sehen, die dahin gieng, daß der Schreiblesclehrer ebenso das Schreiben von der Einprägung der einzelnen Buchstabenform anfangen lassen muß, wie man überall das Lesen anfängt, wo man die Jacotot'sche Methode nicht befolgt: darin also liegt ohne Zweifel kein Vorzug der Schreiblesemethode, da sie vielmehr in diesem Puncte den alten Methoden ganz gleich steht.

Wir werden hierdurch auf einen weiteren Mangel der Schreiblesemethode aufmerksam, nämlich auf den, daß sie dem allgemeinen und allgemein anerkannten Unterrichtsgrundsatze nicht entspricht, daß sich aller Unterricht möglichst unmittelbar an dasjenige anschließen und auf das gründen solle, was bereits zum geistigen Eigenthum des Kindes geworden ist. Dieß ist im vorliegenden Falle die Form ganzer Sätze und Wörter. Die Abtrennung und Isolirung einzelner Silben und Laute durch die vorausgegangenen Sprechübungen nämlich bleibt für das Kind immer etwas Künstliches, das von ihm nur auf ausdrückliche Veranlassung des Lehrers vorgenommen wird. Es denkt nicht in einzelnen Silben und Lauten, sondern immer in Sätzen. Von diesen kann der Schreibleseunterricht nicht anfangen, sondern ist genöthigt, von dem an sich bedeutungslosen Elemente des Satzes, vom Buchstaben, auszugehen: er vermag sich also nicht so innig an das anzuschließen, was im Kinde schon vorgebildet ist, als gewünscht werden muß, sein Anfang bleibt ein künstlicher und er verstößt hiermit gerade gegen das, worauf er vorzugsweise und mit Recht zu dringen geneigt ist, nämlich dagegen, daß das Kind Alles mit Bewußtsein thue, daß es sich bei Allem was es vornimmt etwas Entsprechendes denke; denn beim Einüben der Buchstabenformen kann das Kind nichts denken, weil sich eben überhaupt nur in ganzen Sätzen denken läßt. Das Schreiben der bloßen Buchstabenformen, so lange sie nicht als Theile geschriebener oder gedruckter Wörter bekannt sind, so lange nicht die Zusammensetzbarkeit von Wörtern aus ihnen geahnet wird, muß zu einem todten Mechanismus führen, und es ist nur der besonderen persönlichen Geschicklichkeit und Lebendigkeit des Lehrers zuzuschreiben, wenn dieß verhindert wird.

Denkt das Kind nur in Sätzen, nicht aber in einzelnen Lauten, und kann das Schreiben nicht von jenen, ja nicht einmal von diesen, sondern nur vom sichtbaren Lautzeichen anfangen, so ist das Lesen ihm vorauszuschicken, wenn sich ein oder mehrere dieser Uebelstände dadurch vermeiden lassen. Allerdings ist dieß beim Lesen möglich, aber nur dann, wenn es nach der Jacototschen Methode betrieben wird, die nicht von dem einzelnen Laut und Lautzeichen, sondern von ganzen Sätzen ausgeht, durch deren Zergliederung sie erst jene herausfindet.

Diese Methode empfiehlt sich außerdem noch aus zwei Hauptgründen. Der eine besteht darin, daß der Gebrauch der rein analytischen Methode beim Lesen wesentlich dadurch erleichtert wird, daß eine ganz ähnliche Methode der Zergliederung bis in die einfachsten Elemente bereits vorher in den Sprechübungen angewendet und durchgeführt worden ist. Die Uebertragung vom Sprechen auf das Lesen macht das Kind deßhalb nach der Analogie mit großer Leichtigkeit.

Der andere Grund ist umfassender und von nicht geringerem Gewicht. Er beruht darauf, daß nicht allein alle analytischen Methoden im Allgemeinen leichter faßlich und anwendbar sind als die synthetischen, sondern daß insbesondere alle Klarheit des menschlichen Denkens nur durch Zergliederung (Analysis) ursprünglich roher und verworrener Vorstellungen möglich wird, wie sich namentlich an allen sinnlichen Vorstellungen und deren Verbindungen einleuchtend nachweisen läßt. Suchen wir dieß an einigen Beispielen klar zu machen. Jeder Gegenstand des Anschauungsunterrichtes ist brauchbar: ein Baum, ein Haus, ein Thier ist zunächst für die kindliche Vorstellung eine undeutliche Zusammenfassung von Einzelnheiten. Man weist auf die einzelnen Theile dieser Gegenstände und benennt sie mit besonderen Namen, das Kind faßt sie besonders auf und nimmt die dadurch bestimmter gewordenen Theilvorstellungen allmälig auf in die Vorstellung des Ganzen. Dieses Ganze wird dadurch allmälig deutlicher, indem das Kind zuerst zur Zergliederung und dann zur Wiederzusammenfügung der Theile (Synthesis) angeleitet wurde. Soll eine abstracte Vorstellung verdeutlicht werden, so suchen wir nach den Einzelvorstellungen, durch deren Verbindung sie sich darstellen läßt, nach einer Namenerklärung, wir analysiren und fügen dann die Theilvorstellungen wieder zusammen. Wollen wir ein sinnliches Ereigniß erklären, so suchen wir es in seine Theile zu zerlegen, um die Stoffe und Kräfte zu finden, aus deren Zusammenwirken es resultirt. So verfährt durchgängig die experimentirende Naturforschung, so verfährt alle Wissenschaft zu Anfang. Erst wenn dieser Anfang gemacht und hinreichend weit verfolgt ist, läßt sich versuchen, die durch Analysis gewonnenen

Elemente wieder zusammenzufügen; denn erst wenn dieß gelingt, ist ein entschiedener Fortschritt unserer Erkenntniß geschehen und eine vollständige Erklärung gewonnen.

Jeder synthetische Versuch setzt voraus, daß die entsprechende Analyse schon gemacht sei, und wo die letztere bisweilen nicht zum Vorschein kommt, da ist sie doch vorher geschehen, wenn sie auch unbewußt vorgenommen wurde und deßhalb dunkel blieb. Der Lehrer wenigstens, der das Schreiben auf synthetischem Wege zu lehren unternimmt, hat jedenfalls die Analyse der Wörter in einzelne Laute und Lautzeichen für sich gemacht, und er thut Unrecht daran, sie dem Schüler vorzuenthalten, dessen Schreiben so lange ein bloßes Abmalen, ein mechanisches Thun ist, als er die Lautzeichen nicht als Theile geschriebener Wörter kennen gelernt hat. Jede Synthesis, die mit klarem Bewußtsein vorgenommen werden soll, setzt eine bereits erworbene Herrschaft und einen willkürlichen Gebrauch der durch Analysis gewonnenen Elemente voraus, und sie gelingt immer um so leichter, sicherer und besser, je vollkommener diese Herrschaft über die zu combinirenden Elemente ist. So verhält es sich in der Mathematik, in der Naturforschung, in der Philosophie wie im Lesen und Schreiben.

Um nichts unerwähnt zu lassen, was bisher zur Vertheidigung der Schreiblesemethode angeführt worden ist, muß noch bemerkt werden, daß man mit dem Schreiben deßhalb den Anfang gemacht wissen wollte, weil es den Schüler zu größerer Selbstthätigkeit nöthige als das Lesen. Dagegen ist zunächst zu erinnern, daß nicht die Größe der Selbstthätigkeit, die dem Kinde zugemuthet wird als solche, sondern vielmehr das richtige Maß der Anstrengung dasjenige ist, wonach der Werth einer Unterrichtsmethode beurtheilt werden muß; das richtige Maß aber ist namentlich an der Art erkennbar, auf welche sich das Neue, das dem Kinde geboten wird, an das in ihm Vorgebildete anschließt und nächst dieser an der geordneten Stufenfolge des Fortschrittes vom Leichteren zum Schwereren — über beides ist oben schon gesprochen worden. Ferner ist zu bemerken, daß die Anregung zur Selbstthätigkeit überhaupt weit weniger von der Methode als vom Lehrton und von den persönlichen Eigenschaften des Lehrers, von seiner äußeren Erscheinung, von seiner geistigen Lebendigkeit, endlich von der Kunst der Zucht und Regierung abhängig ist, vorausgesetzt nämlich, daß er die Kinder nicht langweilt mit dem, was ihnen bereits trivial geworden ist, daß er sie nicht selbst zerstreut durch Sprünge im Unterricht u. s. f., kurz daß er die allgemeinen Erfordernisse befriedigt, die an einen tüchtigen Unterricht zu stellen sind. Endlich muß darauf hingewiesen werden, daß das Lesen der Druckschrift ja doch einmal und

zwar besonders gelernt werden muß und daß dann der Uebergang vom Schreiben, das größere, zum Lesen, das geringere Selbstthätigkeit verlangt, ein erschlaffender Uebergang vom Schweren zum Leichten sein würde, der sich von methodischer Seite gewiß nicht empfiehlt.

Meint man aber mit der größeren Selbstthätigkeit beim Schreiben nur die körperliche Beschäftigung, die es zugleich mitgewährt, so wird auch der später angefangene Leseunterricht immer noch den Mangel haben, wenn es einer ist, mit keiner körperlichen Beschäftigung verbunden zu sein, und es lassen sich überdieß passende Vorübungen für das Schreiben, die unumgänglich nöthig sind und eben so gut körperlich beschäftigen wie das Schreiben selbst, wenn auch nicht unmittelbar mit den Anfängen im Lesen verbinden, doch neben diesen getrieben werden.

Das Resultat unserer Betrachtung läßt sich jetzt dahin aussprechen, daß mit dem Lesen anzufangen ist und daß das Schreiben erst nachkommt. Wir haben jetzt nur noch einen Blick auf die geeignetsten Methoden der Behandlung dieser Unterrichtsgegenstände zu werfen, wobei es sich zeigen wird, daß wir trotz der Zurückweisung des Gedankens, der die Grundlage der Schreibleselehre bildet, doch Mehreres angelegentlich zu empfehlen haben, was von den Vertretern derselben, obwohl nicht in nothwendigem Zusammenhange mit dieser Lehre selbst, aufgestellt worden ist.

So wenig das Lesen mit dem jetzt veralteten Buchstabiren anzufangen ist, so wenig ist der zweckmäßige Anfang desselben das Lautiren unzusammenhängender bedeutungsloser Silben; denn dabei kann die Thätigkeit des Kindes in nichts weiter bestehen als in einem rein mechanischen Nachsprechen dessen, was ihm vorgesprochen wird, das Kind muß sich dabei aufs Aeußerste langweilen, es kann kein Interesse für die einzelnen Silben und Lautzeichen als solche fassen. Wohl aber ist es möglich, diesen letzteren ein übertragenes Interesse zu geben, nämlich dadurch, daß man sie sogleich im Anfang als Theile von Wörtern und einfachen Sätzen dem Kinde erscheinen läßt. In einfachen Sätzen denkt das Kind, jedes Lautzeichen, das im Satze gebraucht wird, stellt sich ihm deßhalb sogleich dar als ein, wenn auch nicht selbständiges, Zeichen für den Gedankenausdruck. Der Leseunterricht soll deßhalb damit beginnen, daß ein einfacher Satz aus einsilbigen Wörtern durchgängig in kleiner Druckschrift dem Kinde vorgelegt und vorgesprochen wird. Es spricht ihn nach und dann wird die Zergliederung des Satzes in Wörter, endlich in einzelne Laute, die nun auf die einzelnen Lautzeichen vom Kinde bezogen und fest mit ihnen associirt werden, ganz ebenso vorgenommen am gedruckten Satze, wie dieß durch die vorausgegangenen Sprechübungen am gesprochenen Satze geschah, wobei sich dann zeigen wird, daß das

zergliedernde Lesen bereits aufs Beste vorbereitet ist durch das zergliedernde Sprechen. Daß dabei die Lesemaschine mit ihren beweglichen Buchstaben die besten Dienste leisten wird, bedarf wohl kaum der Erinnerung. Die Fortsetzung und weitere Ausbildung des Lesens geschieht dann ganz nach der gewöhnlichen Lautirmethode. Daß die Kinder beispielsweise Wörter oder kleine Sätze selbst setzen, die ihnen durch das Lesen hinreichend bekannt geworden sind, wird eine gute beiläufige Vorbereitung für das Schreiben sein. Es geschehe aber nur beispielsweise. Eine besondere Setzclasse einzurichten dürfte leicht zu großen Zeitverlust herbeiführen, da das Setzen später von keinem weiteren Gebrauche ist. Beim Privatunterricht scheint es sich mehr zu empfehlen.

Auf diese Weise wird das zergliedernde Sprechen, wie die Schreibleselehrer wollen, zur Grundlage des ganzen Unterrichtes: diese Grundlage wird aber auch bei dem angegebenen Verfahren gehörig benutzt, was bei der Schreiblesemethode nicht geschieht. Es ist zu verwundern, daß manche Anhänger der letzteren ausdrücklich darauf aufmerksam machen, daß das Lesen so früh als möglich ein Lesen ganzer Gedanken (Sätze), nicht bedeutungsloser Silben sein müsse, wenn es nicht einem todten Mechanismus verfallen solle, ebenso wie das Schreiben und Sprechen nicht auf ein gedankenloses Nachmachen hinauslaufen dürfe, und daß sie gleichwohl sich mit der Jacototschen Lesemethode, so wie sie neuerdings von Seltzsam ausgeübt wird, nicht befreunden wollen. Daß die Beurtheilung dieser Methode von Seiten der Schreibleselehrer nicht immer auf den triftigsten Gründen ruht, würde, wenn es noch eines weiteren Beweises bedürfte, besonders auch daraus sich entnehmen lassen, daß ein sonst sehr denkender und verdienstvoller Schulmann sagt: „Jacotot erhält seine Schüler in der stetesten geistigen Thätigkeit", nur fünf Zeilen später aber die Jacototsche Methode mit den Worten verwirft: „Wohl! wir können sie nicht in Schutz nehmen; wir haben des Maschinenmäßigen so schon genug".

Was die übrigen Einwürfe betrifft, die man dieser Methode bisher gemacht hat, so dürften nach dem bisher Gesagten nur noch diejenigen zu berücksichtigen sein, welche sich in Nacke's Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer III, S. 34 zusammengestellt finden. Der letzte, daß sie für den Lehrer zu anstrengend sei, verdient als ein Argument entweder der Ungeschicklichkeit oder der Faulheit keine Antwort. Wie die Sittlichkeit nicht darnach fragt, ob sie uns bequem sei, so fragen auch die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden nicht darnach. Den ersten Einwurf hat Nacke selbst vollkommen treffend widerlegt: „Der Vorwurf, nicht bildend, ein bloßer Mechanismus zu sein, trifft zuletzt jede Methode,

sobald sie von einem Lehrer angewendet wird, der es nicht versteht, das ihr eigenthümlich zugehörende bildende Moment hervorzuheben und zu benutzen. Was der jacototirende Lehrer mit dem sichtbar dargestellten Gedanken thut, dasselbe haben wir schon längst in den Sprachübungen mit ausgesprochenen Sätzen gethan, ohne es mechanisch zu finden. Es ist eben ein Hauptvorzug der Jacototschen Methode, daß sie es gleich mit Gedanken zu thun hat." Daß sie verwirre und das Kind überfülle mit den verschiedensten Gegenständen, die ohne irgend eine Ordnung vorgeführt würden, läßt sich wohl schwerlich noch behaupten, wenn bei den ersten Lesesätzen hinreichend lange verweilt und diese selbst so gewählt werden, daß sie aus einsilbigen Wörtern bestehen, die in kleiner Druckschrift dasselbe Lautzeichen mehrmals darbieten. Bedenkt man, daß der zum Lesen vorgelegte Satz zuerst überhaupt nur einen minder genauen Gesammteindruck als ein Ganzes machen, daß er sich dann erst in kleinere Ganze (Wörter) gliedern soll, die wegen der geringeren Mannigfaltigkeit des der Auffassung Dargebotenen dem Auge schon leichter faßlich sind, und daß zuletzt erst auch diese kleineren Ganzen in ihre einfachen Elemente aufgelöst werden sollen, so wird man sich wohl davon überzeugen, daß auch minder begabte Kinder diesem Gange ohne erhebliche Schwierigkeit zu folgen im Stande sein werden.

Endlich ist dem Einwurfe, der von der ungewissen Stellung des Schreibunterrichts hergenommen ist, einfach dadurch zu begegnen, daß, wie schon bemerkt, die Vorübungen zum Schreiben neben den Leseübungen vorgenommen werden, sobald diese ihre ersten Erfolge errungen haben. Denn darin, daß die Uebung der Hand nicht hinter der Uebung des Auges, des Ohres und der Sprachwerkzeuge zurückbleibe, sondern ihr parallel gehe, ist die Ansicht der Schreibleselehrer nur zu billigen, wegen der innigen Beziehung, in welche diese Uebungen beim Schreibunterrichte treten müssen.

Der Schreibunterricht kann, wie allgemein zugestanden wird, nur von den einzelnen Buchstabenformen ausgehen, deren jede vor der Einübung genau besprochen werden muß, damit das Auge des Kindes sie möglichst genau auffasse. Von den einfachsten Formen wird zu den schwierigeren fortgegangen. Die Tactschreibemethode empfiehlt sich dabei nur dann, wenn die Vorübungen der Hand bereits hinreichende Sicherheit gegeben haben und das Bild der Buchstabenform, das dargestellt werden soll, mit vollkommener Bestimmtheit und Genauigkeit vorher dem Gedächtniß eingeprägt worden ist. Unter dieser Voraussetzung wird sie zweckmäßig und erfolgreich wirken, theils weil sie fordert, daß das Bild des Buchstabens immer wieder selbstthätig in seiner ganzen Bestimmtheit

reproducirt werde, wodurch der gedankenlose Mechanismus des bloßen Abmalens von Vorlegeblättern verbannt wird, theils weil sie eine beständige Anregung zu geordneter und regelmäßiger Ausübung einer gemeinsamen Thätigkeit enthält und zugleich eine schätzbare Controle der letzteren dem Lehrer mit Leichtigkeit darbietet.

Mit Recht ist von den Anhängern der Schreiblesemethode darauf aufmerksam gemacht worden, daß das Schreiben nicht länger bei den einzelnen Buchstaben verweilen dürfe, als unumgänglich nothwendig ist. Es muß bald möglichst zu Wörtern und Sätzen fortschreiten: damit es nicht in unverstandenen Mechanismus ausarte, muß es in diejenige Beziehung und Verbindung mit dem Denken und Sprechen des Kindes treten, durch welche es diesem selbst als Mittel der eigenen Gedankendarstellung erscheint, d. h. es müssen, sobald es zur nöthigsten Fertigkeit gekommen ist, Wörter und einfache Sätze geschrieben werden. Dabei wird es sich freilich oft nicht vermeiden lassen, daß neben dem Schreiben aus dem Kopfe auch ein Schreiben nach Vorschriften eintritt, weil die Gedächtnißbilder der Buchstaben dem Kinde leicht wieder undeutlich und schwankend werden und die Hand sich an schlechte Züge zu gewöhnen in Gefahr geräth. Daß jedoch in der Volksschule mehr auf eine regelmäßige, gewandte und sichere als auf eigentlich schöne Schrift zu sehen sei, wird man leicht zugeben.

Ist Fertigkeit und Regelmäßigkeit durch das Schreiben im Tacte gewonnen, so wird es rathsam sein, das Tactiren als einen nun überflüssig gewordenen Mechanismus zu beseitigen, nachdem er seine Dienste gethan hat. Die Beibehaltung desselben auch in späterer Zeit würde namentlich die fähigeren Schüler nur einengen und langweilen. Vom Schüler selbst gebildete und also selbst gedachte Sätze ihn aufschreiben zu lassen, an welche sich der weitere Sprachunterricht passend anzuschließen vermag, bildet dann einen zweckmäßigen Uebergang zu den weiteren schriftlichen Arbeiten.

Es ist in Vorstehendem der Versuch gemacht worden, durch eine Beleuchtung der verschiedenen Methoden des Unterrichtes im Lesen und Schreiben zu einer Combination der brauchbaren Elemente zu gelangen, welche sie enthalten, mit Ausschluß der Mängel, an denen sie leiden. Eine solche Combination war nur deßhalb möglich, weil dasjenige, was man auf diesem Felde als verschiedene „Methoden" zu bezeichnen pflegt, keineswegs Verfahrungsweisen sind, welche aus verschiedenen Principien consequent entwickelt sich in ihrem Gange gegenseitig ausschlössen. Zwar stellt eine jede von ihnen bestimmte Gesichtspuncte an die Spitze, die

nicht von den andern angenommen werden, aber das ganze Verfahren, das man Schreiblesemethode, Jacototsche Methode u. s. f. nennt, hält nicht einen solchen Gang ein, daß der erste Schritt den zweiten, dieser den dritten u. s. f. mit Nothwendigkeit nach sich zöge. Deßhalb war eine Auswahl und Combination der brauchbaren Elemente aller möglich, ohne daß darum eine Vermengung des mit einander Unverträglichen uns zur Last gelegt werden dürfte. — Mögen praktische Schulmänner versuchen, ob die aufgestellten Sätze von der Erfahrung bestätigt werden und sich mit Nutzen ins Leben einführen lassen. Vor Allem aber wünschte ich, daß sie dabei bedenken, wie unter der Hand eines schlechten Lehrers auch die beste Methode in elenden Mechanismus ausarten muß, während fast jede Methode dem tüchtigen Schulmann wenigstens einige Erfolge sichert.

Sind Schulen Vorbereitungsanstalten?

Von Oberlehrer Steffenhagen in Parchim.

Es hat bisher in den meisten deutschen Staaten das Gesetz gegolten, daß Jeder, welcher als akademischer Bürger in die Listen der Universität eingetragen sein wollte, vorher einen vollständigen Cursus an einem deutschen Gymnasium mußte absolvirt oder doch in einer mit ihm angestellten Prüfung mußte nachgewiesen haben, daß er den von jener Anstalt entlassenen Zöglingen an Kenntniß und an Bildung gleich komme. In diesem Verhältnisse des Gymnasiums zur deutschen Hochschule oder Universität hat man eine Berechtigung zu finden geglaubt, das deutsche Gymnasium als eine Vorschule zur Universität zu bezeichnen. Wenn diese Bezeichnung nichts weiter bedeuten soll, als „Alle, welche die Akademie beziehen wollen, müssen den Gymnasialcursus zuvor inne haben": so ist gegen solche Bezeichnung nichts Erhebliches einzuwenden. Unsere philologischen Schulmeister aber, welche, trotzdem daß sie Sprachforscher sind, es mit ihren Ausdrücken und Bezeichnungen der Dinge nicht sonderlich genau nehmen, haben aus der Vorschule eine Vorbereitungsanstalt gemacht, und es ist die Phrase, das Gymnasium sei eine Vorbereitungsanstalt zur Universität, unter ihnen eine so geläufige geworden, daß trotz der großen Bedenken, welche gegen diese Bezeichnung von vielen Seiten bereits erhoben sind, es ihnen gar nicht einfällt, dieselbe mit einer zweckmäßigeren zu vertauschen. Neuerdings haben uns die Männer der Landesschulconferenz in Berlin in Uebereinstimmung mit den ministeriellen Vorlagen die Versicherung gegeben, alle höheren Jugendbildungsanstalten seien Vorbereitungsanstalten und zwar theils zu „den wissenschaftlichen Studien auf der Universität", theils zu „einer erfolgreichen Betreibung des erwählten bürgerlichen Berufs". Nach solchen Antecedentien wird es nun nicht lange mehr dauern, und man wird uns in allem Ernste versichern, alle unsere Jugendbildungsanstalten, höhere und niedere, d. h. alle Schulen im engeren Sinne des Wortes, seien überhaupt nichts weiter als Vorbereitungsanstalten, gerade so wie uns unsere großen Kirchenlehrer schon längst versichert haben, das ganze Dießseits sei nichts weiter als eine Vorbereitung auf das Jenseits, das Jammerthal eine Vorbereitung auf das Paradies und die Zeit eine Vorbereitung auf die Ewigkeit.

Aber, mein Gott, es ist ja so unverfänglich, der Schule den Namen Vorbereitungsanstalt beizulegen, man beleidigt oder verdächtigt ja dadurch Niemanden; gesetzt, der Name sei auch nicht ganz bezeichnend, so kann

man sich ja doch Allerhand dabei denken, und vielleicht deßhalb gerade um so zweckmäßiger, da der Deutsche es liebt, sich bei seinen Ausdrücken Allerhand zu denken. Der Deutsche ist einmal ein so gewaltiger Freiheitsmann, besonders im Denken; er will seine Begriffe nicht in so scharf markirte Grenzen einpferchen, er will nicht vorgeschriebene bereits ausgetretene Gedankenbahnen wandeln; warum soll er denn mit jedem seiner Worte auch immer einen bestimmten, scharf ausgeprägten Begriff verbinden, warum sollen seine Reden überhaupt immer einen Sinn haben? Ich habe nicht die Absicht, dem Deutschen eine solche Freiheit, im Fall dieselbe ihm zusagt, zu beschränken, würde auch gegen einen Namen, gesetzt er sei nicht ganz bezeichnend für den Begriff, hier gar nichts einzuwenden haben, wenn nicht folgende Eigenthümlichkeit des Deutschen mir dazu eine besondere Veranlassung gäbe. Der deutsche Denker hat gar nichts Eifrigeres zu thun als für jedwedes Ding sich erst den Namen zu suchen, bei welcher Operation ihm dann die wunderbare Gelenkigkeit seiner Sprache sehr zu Hülfe kommt. Hat er einen solchen Namen für die Sache gefunden, so glaubt er sich hiermit berechtigt, aus dem Namen, welcher doch nur der Name und nicht die Sache ist, eine Reihe von Folgerungen nicht für den Namen, sondern auch für die Sache herleiten zu dürfen. Ein Beispiel zur Erläuterung. Der Philologe übernimmt den Unterricht im Griechischen und Lateinischen, wie solcher gemeinhin an unsern deutschen Gymnasien ertheilt wird; er sucht einen Namen zur Bezeichnung seines Unterrichtes im Gegensatze etwa zu dem Unterrichte in den modernen fremden Sprachen; er hat ihn gefunden, er nennt seinen Unterricht den g r ü n d l i c h e n Unterricht. Ich habe in einer eigenen Abhandlung im Februarhefte (Bd. XXIV) dieser Revue mir die Mühe genommen nachzuweisen, daß dieser Unterricht oft nichts weniger als gerade dieses Prädicat verdiene. Da es nun — so folgert der Philologe weiter — ein Haupterforderniß des Unterrichtes in alten Sprachen ist, daß der Unterricht gründlich sei, so habe ich hierin eine Berechtigung, so und so viele Varianten zu vergleichen, so und so viele Conjecturen zu machen, mit einem Worte so lang und breit als möglich meinen Passus der Jugend zu erörtern. Ganz in ähnlicher Weise nennen die Schulmänner ihre Schule zunächst eine Vorbereitungsanstalt. Sind sie hiemit fertig, so reihen sie hieran folgende Schlußfolgerungen. Da die Schule bekanntlich eine Vorbereitungsanstalt ist, so folgt hieraus, daß sie Dieß und Jenes lehren, diese und jene Dinge berücksichtigen, diesem und jenem Zwecke sich accommodiren oder wohl gar ganz unterordnen müsse. Wir sehen aus diesem Verfahren, der Name ist nur so lange etwas Indifferentes, als man noch keine Folgerungen für die Sache,

welche er bezeichnen soll, an diesen Namen knüpft. Will man aber Folgerungen nicht mehr aus dem Begriffe, sondern aus dem Namen herleiten, diese Folgerungen alsdann aber nicht bloß für den Namen, sondern auch für den Begriff als zu Recht bestehend erklären: so hat man einen großen logischen Fehler begangen, in den gerade wir Deutschen viel leichter verfallen als unsere Nachbaren, die Franzosen und Engländer.

Durch diese wenigen Andeutungen möchte ich mich bei dem geehrten Leser rechtfertigen, weßhalb ich schon wieder gegen einen einzelnen Ausdruck polemisire oder weßhalb ich schon wieder — wie Andere es nennen mögen — „Wortklauberei" treibe; sollte ich mit meiner Rechtfertigung bei ihm keinen Eingang gefunden haben, so bitte ich ihn um Nachsicht und Geduld mit einem Manne, der thut, — was er nicht lassen kann.

Fassen wir vorerst den Begriff bereiten ganz allgemein und ganz abstract als ein Thun auf, und verbinden mit dem Worte bereiten die Partikel vor: so bezeichnet vorbereiten zunächst eine Thätigkeit, welche einer andern Thätigkeit der Zeit nach vorausgeht. Aber nicht jede Thätigkeit, welche der andern der Zeit nach voraus geht, darf deßhalb schon als eine Vorbereitung zur nachfolgenden bezeichnet werden. Der Knabe ergeht sich im muntern Spiel von 1 bis 2 Uhr. Um 2 Uhr tritt er in die Lehrstunde. Der Lehrer fragt: hast du von 1 bis 2 Uhr zum Pensum der heutigen Lehrstunde dich vorbereitet? O ja, antwortet der Schüler, ich habe mich wacker getummelt. Hätte ich stille hinter den Büchern gesessen, da wäre ich müde und schläfrig geworden. In Folge meiner muntern Spiele aber bin ich nun geistig frisch und munter und — man wird mir zugestehen — dieß ist die beste Vorbereitung zur Lehrstunde. So erwünscht es dem Lehrer auch sein muß, seine Schüler geistig frisch und munter zu finden, so glaube ich doch nicht, daß er zu der Anerkenntniß geneigt sei, dieser Schüler habe sich besser präparirt als diejenigen, welche die Stunde von 1 bis 2 Uhr dazu benutzten, ihr Pensum vorher geistig mit eigenen Kräften, so weit sie es vermochten, zu verarbeiten, und in Folge dieser Art der Vorbereitung die Schwierigkeiten des Pensums wenigstens einem großen Theile nach zu lösen im Stande sind, während es jenem lustigen Buben, trotzdem daß er sich frisch und munter fühlt, wegen jeglichen Mangels der unabweislicher Weise zu beschaffenden Vorarbeiten durchaus unmöglich wird, das Gleiche zu leisten. Ich glaube, die meisten Schulmeister würden, befänden sie sich in der eben geschilderten Lage, urtheilen: du Schalk, du hast dich gar nicht vorbereitet; und sie würden mit diesem Schüler eben so wenig zufrieden sein als mit einem andern, welcher ihnen ehrlicher Weise die Versicherung

gäbe, es heiße zwar plenus venter non studet libenter, er habe aber an seinem Leibe die Erfahrung gemacht, daß er mit hungrigem Magen gar nichts lernen könne. Da es nun aber besser sei, fleißig zu sein, auch im Falle es nicht gern geschehe, als gar nichts zu thun: so habe er seine Zeit mit Essen zugebracht, was in Anbetracht seiner Leibesconstitution gewiß zwischen zwei Uebeln das kleinere wählen heiße.

Durch diese Beispiele habe ich veranschaulichen wollen, erstens, daß die Bestimmung des Begriffes Vorbereitung, es sei eine Beschäftigung oder Thätigkeit, welche einer andern vorhergehe, nicht genüge, zweitens, daß es auch noch nicht genüge, daß letztere der erstern nothwendiger Weise vorhergehe, wie das Versehen des Körpers mit leiblicher Speise ein nothwendiges Erforderniß ist, um den Menschen geistig beschäftigen zu können, sondern daß wir, um eine Beschäftigung eine Vorbereitung zu nennen, sie im Verhältniß zu einer andern Beschäftigung in einer noch viel bestimmtern Beziehung auffassen müssen. Diese bestimmtere Beziehung nun glauben wir darin zu finden, daß die voraufgehende Beschäftigung nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel für die Zwecke der spätern Beschäftigung gelte. Deutlicher: die voraufgehende Beschäftigung heißt, weil wir sie nicht ihrer selbst wegen vornehmen, sondern allein deßhalb, weil wir eine bestimmte nachfolgende Beschäftigung entweder übernehmen wollen oder übernehmen müssen, im Verhältniß zu letzterer eine Vorbereitung. Der Schüler speist zu Mittag oder spielt — nicht deßhalb, weil er Nachmittag in die Schule gehen muß; er würde essen, spielen, sich belustigen, sich geistig erfrischen wollen, auch im Falle er gar nicht in die Schule gienge. Essen und spielen können also nicht als bloße Mittel für die Schulzwecke gelten. Nichtsdestoweniger werden wir nicht in Abrede nehmen, daß Essen, Trinken, Spielen, geistige Frische und Munterkeit wesentliche Bedingungen für die Schulzwecke sind, und diejenigen Anstalten, welche für die Erziehung und den Unterricht der Jugend eintreten, lassen es sich, so weit es in ihren Kräften steht, allerdings angelegen sein, in Verbindung mit den Eltern und Pflegern ihrer Zöglinge auch ihrerseits für die Erfüllung dieser wesentlichen Bedingungen zur gedeihlichen Erziehung der Jugend Sorge zu tragen, sind aber bis jetzt noch nicht auf den Einfall gerathen, die eben bezeichneten Dinge Vorbereitungen zum Schulunterricht zu nennen.

Wir wären somit bis zu folgender Definition des Begriffes Vorbereitung gelangt: **Vorbereitung ist eine Beschäftigung in Beziehung auf eine andere nachfolgende, welche ihr nicht nur der Zeit nach nothwendiger Weise voraufgeht, sondern welche auch rein und ausschließlich als Mittel für die Zwecke**

der nachfolgenden vorgenommen wird. Jetzt haben wir das Wort Anstalt mit dem Worte Vorbereitung in nähere Verbindung zu bringen.

Daß die Schule eine Anstalt, specieller eine Bildungsanstalt sei, braucht wohl nicht gesagt zu werden. Alle unsere Bildungsanstalten können wir in zwei Hauptclassen, in Fach- und Humanitätsanstalten ordnen. Eine Anstalt will zum Bildungsmittel entweder dasjenige wählen, was für alle Menschen gleich wissenswerth ist, oder sie will als Bildungsmittel dasjenige hervorheben, was gewissen Classen von Menschen, gewissen Ständen, gewissen Lebensberufen, gewissen Fächern und Aemtern, gewissen Geschäften besonders wissenswerth ist. Dasjenige, was für alle Menschen gleich wissenswerth ist, obschon sie es nicht alle lernen, denn sie leben nicht alle in gleich glücklichen Verhältnissen, haben nicht alle gleich gute Anlagen; und obschon sie es nicht alle lernen wollen, denn sie sind zum Theil zu geistig träge und faul, zu sittlich roh und ungeschlacht, um sich dafür zu interessiren — das sind die Humanitätswissenschaften und diejenigen Anstalten, welche diese als Bildungsmittel gewählt haben, heißen Humanitätsanstalten. Dasjenige, was für gewisse Lebensverhältnisse dem Einen unentbehrlich ist, während es der Andere nicht braucht, und welches dieser Eine, sei es aus innewohnender Neigung, sei es aus materiellem Interesse, um dadurch zu erwerben, sei es endlich aus einem anerkannten ethischen Interesse, um sich der Mit- und Nachwelt nützlich zu machen, zu seinem speciellen Lebensberufe wählt und in Folge dessen in einer bevorzugten Weise cultivirt, das ist seine Fachwissenschaft, und diejenigen Anstalten, welche im Dienste der bevorzugten Cultur der Fachwissenschaften arbeiten, nennt man Fachanstalten. Jenes allgemein Wissenswerthe ist eine Summe von Kenntnissen, zu der alle einzelnen Fächer, und zwar in je innigerer Beziehung diese Fächer zu dem geistigen Walten des ganzen Volkes stehen, eine um so größere Quote geliefert haben. Es ist somit der Begriff des allgemein Wissenswerthen nur ein formell bestimmter, durchaus nicht ein seinem Inhalte nach begrenzter. Es kann nämlich in den verschiedenen Evolutionsstadien eines Volkes etwas sehr Verschiedenartiges als das allgemein Wissenswerthe gelten; ja es kann zu einer und derselben Zeit die Meinung unter dem Volke über das allgemein Wissenswerthe eine sehr verschiedene sein. Ein Theil des Volkes kann z. B. der Ansicht sein, eine gründliche, umfängliche und vielseitige Kenntniß der alten Sprachen sei das allgemein Wissenswerthe, während ein anderer Theil des Volkes des Glaubens lebt, eine solche Kenntniß gehöre bloß für die Fachgelehrten. In ähnlicher Weise findet man divergirende An-

sichten über die Naturwissenschaften, über die Mathematik u. s. w. Jede Anstalt nun, die sich selber eine Humanitätsanstalt nennt, nimmt dasjenige, was sie nach ihrem besten Ermessen für das allgemein Wissenswerthe hält, in die Reihe ihrer Bildungsmittel auf. Da sie nicht im Interesse eines einzelnen besondern Faches arbeitet, so macht sie auch in der Reception der Zöglinge keine andere Ausnahme, außer daß sie diejenigen ausscheidet, welche noch nicht so viel wissen, als sie selber als ein Minimum von Kenntnissen bei allen ihren Zöglingen gleichmäßig voraussetzt. Auch glaubt die Humanitätsanstalt darin consequent zu sein, daß sie von allen ihren Zöglingen gleiche Theilnahme an allen ihren Disciplinen verlangt; durch Dispensation gewisser Zöglinge von gewissen Lehrobjecten würde sie sich indirecter Weise selber den Vorwurf einer Inconsequenz machen, sie würde ja dadurch aussagen, daß sie statt des allgemein Wissenswerthen Dinge auf ihren Lehrplan gebracht hätte, in welchen nur bestimmte Schaaren künftiger Fachmenschen erfahren zu sein brauchen. Fachanstalten dagegen oder Lehranstalten für die einzelnen gesonderten Lebensberufe können auch entweder, wie die Humanitätsanstalten, Alle ohne Ausnahme als Zöglinge aufnehmen (versteht sich, daß diese die erforderlichen Vorkenntnisse haben, welche die jedesmalige Anstalt voraussetzt), wie es z. B. die Universitäten thun; in diesem Falle begehren die Fachanstalten aber nicht, wie es consequenter Weise die Humanitätsanstalten thaten, daß jeder Zögling an allen Unterrichtsgegenständen Theil nehme, sondern sie weisen jeden Zögling seinen besondern Fachlehrern zu oder aber gestatten den Zöglingen, sich selber nach eigener freier Wahl ihre Lehrer zu suchen. Handelsschulen, Navigationsschulen, Forstschulen u. s. w. sind Fachanstalten für einzelne Berufsarten, während die Universität eine Fachanstalt ist, welche thunlichst alle Fächer neben einander zu vertreten strebt. Bisweilen sind unsere deutschen Universitätsprofessoren schon so eitel gewesen — und je isolirter die reine Fachgelehrsamkeit ist, desto leichter ist sie der Gefahr ausgesetzt, sich selbst zu überheben — die Universität nicht mehr für eine Fachanstalt gelten lassen, sondern sie für eine Humanitätsanstalt ausgeben zu wollen, während sie selber doch durch und durch lauter Fachmänner sind. In einer solchen Ansicht sind sie wohl durch folgende Erscheinungen bestärkt worden.

Es könnte Jemand diejenigen Wissenschaften, welche er auf der Schule als Humanitätswissenschaften gelernt und getrieben hat, noch weiter fortsetzen, sich in denselben noch weiter ausbilden wollen. Dieß wird er unter Anderm auch dadurch können, daß er sich an die einzelnen Fächer wendet, aus denen die Humanitätsstudien als das allgemein

Wissenswerthe ihren wesentlichen Elementen nach entlehnt sind. Diese einzelnen Fächer findet er, eben so wie andere, auf der Universität vertreten; er bezieht also die Universität. Der Universitätslehrer treibt und behandelt diese Wissenschaften aber nicht mehr als Humanitätsdisciplinen, er behandelt dieselben als Fachwissenschaften. Dem Humanitätslehrer war die Wissenschaft ein bloßes Mittel, um dadurch einen gewissen Grad von humaner Bildung in seinen Zöglingen zu vermitteln; dem akademischen Fachlehrer ist die Wissenschaft selber Zweck, ihrem Dienste hat er sich gewidmet, und ihr sucht er neue Jünger zuzuführen, so viele er immer kann. Ebenso werden unsere künftigen Schulmänner, für welche die Humanitätsstudien dadurch zur Fachwissenschaft sich gestalten, daß sie die Betreibung derselben zu ihrem besondern Lebensberufe wählen, nicht bloß die Schule, sondern ebenfalls wenigstens einem großen Theile nach die Universität besuchen, um sich in einzelnen Fachdisciplinen noch weiter auszubilden. Trotz der einen und andern der genannten Erscheinungen bleibt die Universität nichtsdestoweniger eine Fachanstalt, wobei ihr indessen das Verdienst gar nicht abgesprochen werden soll, daß sie außer ihrem Hauptzwecke, der Vertretung der einzelnen Fächer, auch für die Förderung der Humanitätsbildung nicht nur viel wirken kann, sondern auch viel gewirkt hat.

Nachdem wir den Unterschied zwischen Humanitäts- und Fachanstalten festgestellt haben, wird unsere nächste Frage lauten: Sind Fachanstalten Vorbereitungsanstalten? Auf diese Frage kann man unbedenklich mit Ja antworten. Für den Lebensberuf, welchen der heranwachsende Jüngling auszuüben sich vorgenommen hat, bedarf er außer den allgemein wissenswerthen Kenntnissen, die er nicht nur bei den Männern seines Faches, sondern bei der ganzen Menschenclasse voraussetzt, welche mit ihm auf gleicher Stufe allgemeiner Bildung steht und in deren Kreisen er sich zu bewegen beabsichtigt, auch noch besonderer Fachkenntnisse. Ohne den Besitz dieser Kenntnisse kann er sein Amt nicht verwalten; er muß dieselben also der Zeit nach vorher erworben haben, und es sind für sein Fach zugleich wesentlich nothwendige Kenntnisse. Uebte er dagegen dieses Fach nicht, hätte er sich einen andern Lebensberuf gewählt, so würde er gerade dieser Kenntnisse nicht bedürfen. Somit ist der Besitz gerade dieser Kenntnisse für ihn nicht Zweck an sich, sondern nur Mittel zum Zwecke. Der Lebensberuf ist im Verhältniß zu dem Besitze dieser Kenntnisse der Zweck. Sich damit beschäftigen, in den Besitz solcher Kenntnisse zu gelangen, welche nur Mittel sein sollen für die Ausübung eines bestimmten Lebensberufes, würde ausgedrückt werden können, sich zu seinem künftigen Berufe vorbereiten, und die Anstalt,

welche die Gelegenheit bietet, sich diese Kenntnisse zu erwerben, kann mit Fug und Recht eine Vorbereitungsanstalt zu dem und dem Fache genannt werden. Da nun ein Aehnliches von allen Fachanstalten gilt, so können auch alle Fachanstalten Vorbereitungsanstalten genannt werden; und, wenn wir weiter fragen, wozu sie vorbereiten, so lautet die Antwort: jede bereitet auf einen besondern Lebensberuf eine bestimmte Classe von Fachmännern vor, z. B. die Handelsschule die künftigen Kaufleute, die Forstschule die künftigen Forstmänner, die Juristenfacultät die künftigen Staatsbeamten u. s. w.

Jetzt zu den Humanitätswissenschaften. Welchen Zweck verbinden wir mit der Erwerbung einer allgemein menschlichen Bildung? Wollen wir durch dieselbe etwa tüchtige Schneider, tüchtige Schuster, tüchtige Gelehrte werden? uns zu tüchtigen Staatsbürgern, tüchtigen Gemeindegliedern machen? Wäre dieß der Fall, dann hätten allerdings der Staat und die Kirche das Recht, das ganze Bildungsgeschäft in ihre Hände zu nehmen und die heranwachsende Jugend für ihre Zwecke zustutzen zu lassen. Die Schule hat aber weder mit dem einzelnen Gewerbe und seinen Intentionen, noch mit den Intentionen einer besondern Staatspolitik und den Bestrebungen einer besondern Kirche etwas zu thun. Die Schule weiset von ihrem Gebiete alles Parteitreiben, sei es in politischer, sei es in kirchlicher Sphäre, sei es auf dem Boden des materiellen Erwerbes völlig von sich aus. In ihren Hallen soll nur Wohnung machen alles das, was geistig reich, was sittlich groß, was menschlich schön genannt zu werden verdient, und wenn die alten Philologen nur beweisen könnten, daß alles Wahre, alles Gute, alles Schöne im griechischen Alterthum seine einzige und ewige Manifestation gefunden habe, so wollte ich gerne mit ihnen die Geißel schwingen, um alle die Wechsler- und Krämerseelen, welche sich schon bis in die Vorhallen unserer Schule gedrängt haben, zum Tempel hinauszujagen. Die Schule soll den Knaben und Jüngling lehren als würdiges Mitglied der bürgerlichen und kirchlichen Gesellschaft das allgemein Menschliche selber jeglicher Bestialität gegenüber würdig zu repräsentiren. Diese Anforderung ist außer der zur Betreibung eines besondern Faches diejenige, welche an alle Menschen gemeinsam ergeht, welche alle gleichmäßig anzuerkennen, und welcher alle insoweit nachzukommen bemüht sein müssen, als die Fähigkeiten und glücklichen Anlagen einerseits und die Lebensverhältnisse andererseits dieß nur immer gestatten wollen. Soll also die Schule durchaus eine Vorbereitungsanstalt genannt werden, so gebührt ihr dieser Name nicht in Beziehung auf den specifisch bürgerlichen Beruf, nicht in Beziehung auf das specifisch kirchliche Leben, nicht in Beziehung auf gewisse Fach-

anstalten, welche man als Vorbereitungsanstalten zum Lebensberufe besucht; dann gebührt ihr dieser Name einzig in Beziehung auf die gleich würdige Repräsentation des ächt Humanen, welche in allen und jeden Lebensverhältnissen immer unsere erste und würdigste Aufgabe bleiben muß.

Daß die Schule keine Vorbereitungsanstalt auf einen besondern Lebensberuf ist, wird uns noch näher einleuchten durch folgende Reflexion. Gäbe es gar keine gesonderten Fächer, sondern Jeder sorgte für seine eigenen Bedürfnisse, so gut er könnte, wie es die Wilden machen; oder aber, ließe man alle Geschäfte des alltäglichen Lebens durch Sclaven verrichten, wie dieß bei den Römern geschah: so würde nichtsdestoweniger die Humanitätsbildung dem Volke unerläßlich sein, wenn es nicht in Rohheit und Unsittlichkeit versinken sollte. Auch bei unsern modernen Zuständen glauben Viele wegen einer gewissen glücklichen socialen Stellung, welche sie einnehmen, es nicht nöthig zu haben, sich einem besondern Lebensberufe zu widmen. Dieselben Leute, obschon sie keine Fachwissenschaft erlernen, sind nichtsdestoweniger der Humanitätsbildung eben so bedürftig, wie alle übrigen. Eben so klar es also ist, daß Humanitätsbildung nicht betrachtet werden kann und darf als ein bloßes Mittel für einen Zweck, welcher Berufsbildung heißt, — denn dieß hieße dem Materialismus die Palme des Lebens reichen —; eben so wenig dürfen die Humanitätsanstalten als Vorbereitungsanstalten zu den Fachanstalten oder zu dem Lebensberufe selber bezeichnet werden.

Aber welches Recht haben wir denn, von den Studirenden zu verlangen, daß sie nicht bloß das Gymnasium besucht, sondern sogar ihr Maturitätsexamen bestanden haben, wenn das Gymnasium nicht zur Universität vorbereitet? Welches Recht haben wir, von den künftigen subalternen Beamten zu verlangen, daß sie diese oder jene Schule besucht und es mindestens bis zu der und der Classe gebracht haben? In Beziehung auf die letzte der beiden Fragen antworten wir kurz: von denen, welchen wir die Gesammtinteressen und die Wohlfahrt der Gemeinde anvertrauen, sind wir allerdings berechtigt eine Bürgschaft zu verlangen, daß sie als künftige Beamte sich nicht nur die für ihren Beruf unerläßliche Fertigkeit oder geistige Geschicklichkeit angeeignet, sondern daß vor allen andern Dingen ein Jeder unter ihnen zuerst und zunächst gelernt habe, ein Mensch zu sein.

In Beziehung auf die erste der beiden Fragen aber habe ich noch Folgendes beizubringen. Wer einem gelehrten Fache sich widmen will, muß nicht bloß von Natur mit den nöthigen Anlagen ausgerüstet sein, sondern es müssen diese Anlagen auch die nöthige Pflege zu ihrer Ent-

wickelung und Kräftigung genossen haben. Nur solche Individuen will die Akademie unter die Zahl ihrer Bürger aufnehmen; besondere Fachkenntnisse dagegen begehrt sie noch gar nicht. Der künftige Jurist braucht auf die Universität noch gar keine juristischen, der künftige Arzt noch gar keine medicinischen Sachkenntnisse mitzubringen; die Universität setzt nur einen gewissen Grad der geistigen Reife bei denjenigen Jünglingen voraus, denen sie den Zutritt zu ihren Hörsälen gewährt. Da sie selber ihrer Organisation nach diesen Grad der geistigen Reife der Jugend nicht gewähren kann und nicht gewähren will, so gibt sie die Erklärung ab: wir halten Jeden, der den vollständigen Cursus am deutschen Gymnasium mit Nutzen durchgemacht hat, für geistig reif genug für akademische Vorträge. Sie läßt sich zu diesem Zwecke die tüchtige Vollendung des Gymnastalcursus durch ein sogenanntes Maturitätszeugniß verbriefen.

So zweckmäßig wir also es finden, daß die Universität und andere Fachanstalten gewisse Kenntnisse und eine gewisse Bildungsstufe bei den zu recipirenden Zöglingen voraussetzen, so folgt aus dieser Einrichtung derselben ganz und gar keine Verbindlichkeit für die Humanitätsanstalten, sich wer weiß welchen Anforderungen der Fachanstalten zu accommodiren, sich zu bloßen Vorbereitungsanstalten derselben herzugeben. Wenn sie das thun, so vergessen sie, daß sie eine selbstständige Aufgabe zu lösen, daß sie an der Verwirklichung des rein menschlichen Bildungsideals zu arbeiten haben. Bei der Lösung dieser ihrer Aufgabe gehen die Schule die Anforderungen solcher einzelnen Fachanstalten zunächst noch gar nichts an; sie hat nur den Menschen, noch nicht den Fachmann und Beamten ins Auge zu fassen. Die einzelnen Fachanstalten, welche aus den Händen der Schule die Jugend empfangen, würden aber sehr einfältig handeln, wenn sie nicht den Grad der gewonnenen allgemeinen Bildung der Jugend benutzen, an die bereits gewonnenen Kenntnisse anknüpfen und diese für ihre Zwecke ausbeuten wollten. Will aber die Fachanstalt, — und die Universität hat wohl hin und wieder ein starkes Gelüsten dazu gezeigt, — die Schule zu ihrer Magd machen, will sie vorschreiben, diese und jene Dinge sollst du lehren, damit ich es nicht nöthig habe: so verkennt sie gänzlich ihre Stellung, und die Schule, welche solchem thörichten Ansinnen nachzukommen sich bereitwillig finden ließe, würde eine große Schwäche dadurch kund geben. Es ist sehr kümmerlich um die Schule bestellt, wenn sie nicht mehr selber weiß, was sie zu thun hat, wenn sie ihre Aufgabe und Bestimmung erst von den akademischen Hörsälen oder sonst woher sich soll decretiren lassen!

Ist nun aber das Gymnasium keine Vorbereitungsanstalt zur Aka-

demie, so fällt somit jede Berechtigung weg, daraus, daß dasselbe zur Akademie vorbereiten müsse, Motive abzuleiten, weßhalb man diese oder jene Disciplinen auf den Lehrplan nehmen oder von demselben streichen, weßhalb man gerade diese Disciplin in dem und dem Grade der Gründlichkeit, Umfänglichkeit und Vielseitigkeit im Verhältniß zu andern Disciplinen auf der Schule behandeln müsse. Man entwöhne sich künftighin von folgenden Redensarten: die Schüler am Gymnasium müssen so und so viel Latein und Griechisch lernen, die Theologen müssen so und so viel Hebräisch auf der Schule lernen, damit sie mit Nutzen ihren gelehrten Fachstudien auf der Akademie obliegen können; oder dieser und jener Unterrichtsgegenstand ist auf dem Lehrplane der Schule unerläßlich, weil er für den künftigen Fachgelehrten unentbehrlich ist. Ist unsere Realanstalt auch eine Humanitätsanstalt, ist sie keine bloße Vorbereitungsanstalt auf den bürgerlichen Lebensberuf, so darf bei der Entwerfung ihres Lehrplanes es nicht in Anrechnung gebracht werden, wie viel Mathematik der künftige Feldmesser, wie viel Englisch und Französisch die künftigen Geschäftsmänner gebrauchen. Unsere Schulen werden den Namen ächter und wahrer Humanitätsanstalten nur dann verdienen, wenn man ihnen nachweisen kann, daß sie so viel Samen des Wahren, Guten und Schönen in das jugendliche Herz gestreuet, daß sie mit so viel Liebe und Hingebung die aufgehenden Keime gepflegt haben, daß zu erwarten steht, der aus der Anstalt entlassene Zögling werde in denjenigen Kreisen des bürgerlichen und kirchlichen Gemeinwesens, in welche Neigung und Beruf ihn hinweisen, das allgemein Menschliche würdig repräsentiren.

Parchim, Aug. 1849.

Ueber Rotherts Vorschläge zur Reform der Gymnasien.

Von F. Vollbrecht, Subconrector am Gymnasium in Clausthal.

In der Sturm- und Drangperiode des Jahres 1848 war der Director Rothert einer der ersten hannoverschen Schulmänner, der auf eine zeitgemäße Reform der Gymnasien drang, und als Heilmittel die Beschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Latein, und die Voranstellung des Englischen empfahl, zugleich aber selbst gestand *, daß er noch „kein festes Urtheil darüber habe, ob dieses vorgeschlagene Voranstellen des Englischen und die daraus von selbst folgende Beschränkung des Lateinischen an sich besser sei, als der bisheirge Weg, auf dem man durch die lateinische Sprache und ihre regelrechte Grammatik eine überaus vortreffliche Grundlage für den Unterricht in andern Sprachen, namentlich den romanischen legen könnte". Er gestand selbst, daß er noch im Jahre 1847 das Principat des Lateinischen verfochten, daß aber, so unmöglich im Jahre 1847 das Principat des Englischen gegenüber den Schulmännern und Regierungen war, so unmöglich dem Zeitgeiste gegenüber im Jahre 1848 das Principat des Lateinischen sei.

Obgleich nun königliches Oberschulcolleginm in der „Uebersicht der bei der allgemeinen Schulconferenz zu verhandelnden Gegenstände" auch diese Ansicht Rotherts aufgenommen, so trat derselbe dennoch bei der Schulconferenz mit keinem derartigen Antrage hervor; im Gegentheil sprach er sich bei der Frage: „Ist die Erlernung des Lateinischen auch für die höhere Bürgerschule oder für sogenannte Realisten nothwendig?" laut der gedruckten Protocolle dahin aus, „daß er das Lateinische, wenn auch nicht für unbedingt nothwendig, doch für wünschenswerth halte, da dasselbe, wenn es in seiner Art gut gelernt werde, eine tüchtige geistige Gymnastik, auch eine vortreffliche grammatische Basis für die romanischen Sprachen und für die Muttersprache gewähre".

Inzwischen fand Rotherts Vorschlag außerhalb Hannover Anhänger. Der Dresdener Gymnasialverein sprach sich dafür aus, ebenso die Mehrheit der schleswig-holsteinischen Gymnasiallehrer auf der Rendsburger Versammlung. Jetzt ist auch Rothert selbst wieder mit einer Broschüre hervorgetreten, in der er den Bannstrahl gegen das Latein schleudert und welche den Kampf gegen die bisherige Organisation von Neuem zu entflammen droht, zumal in unserer Zeit, die in Staat, Kirche und Schule

* Vergl.: Zur Schulreform S. 23.

gern das Kind mit dem Bade ausschüttet, die extremsten Ansichten am leichtesten Anhänger finden.

Die Gymnasien, d. h. die Lehrer, die sich ihre Gegner selbst erzogen haben, dürfen diese Angriffe nicht ignoriren; sie müssen, wollen sie anders die Gymnasien schützen, den Kampf aufnehmen und ausfechten, um im Kampfe den Gegensatz zwischen Schule und Leben, der nie ganz zu lösen sein wird, zu vermitteln. Durch solche Vermittlung wird auch die Idee des Gesammtgymnasiums sich wahrhaft Bahn brechen, durch diese Vermittelung wird das Gymnasium mehr in den Dienst des Lebens treten, wird es sich nicht selbstgenügsam von der Welt abschließen, durch welche es doch lebt und für welche es thätig sein und wirken soll, während Rotherts Vorschlag auch gegen seine Absicht der jetzt so beliebten Oberflächlichkeit in die Hände arbeitet. Gegen diese zungenfertige Oberflächlichkeit, gegen die leere Wortmacherei und blendende Sophistik, die sich jetzt in socialen, politischen und kirchlichen Streitigkeiten so breit macht, schützt nur ein gründlicher grammatischer Sprachunterricht, der allein befähigt, den Kern von der Schale zu unterscheiden. Dieser Sprachunterricht kann aber am besten nur in einer der alten Sprachen gegeben werden, und weil Rotherts Vorschlag diesen grammatischen Unterricht verbannen will, so muß er bekämpft, so muß das Publicum, dessen Aufmerksamkeit seine Broschüre erregt hat, belehrt werden, daß aus der Idee eines nationalen Gymnasiums keineswegs das Zurücktreten des Lateinischen und das Vorantreten des Englischen folgt.

Zwar hat Rothert in der Meinung der innern Wahrheit seiner Seite 17 ausgesprochenen Ansicht: „daß Europa's uralte Völkerfreiheit theils durch eigene Schuld, theils durch die Unterwerfung unter Roms Herrschaft verloren gegangen, daß diese Unterwerfung der politische und der nationale und eben darum auch der sittliche Sündenfall der europäischen Menschheit sei, und daß die romanistischen Humanitätsstudien ein Hauptmittel dieser Unterjochung, der lockende Apfel vom Baume der Erkenntniß gewesen", alle Widerlegungen dieses Urtheils im voraus verdächtigt, wenn er Seite 23 f. sagt: „Daß das Alles so ist, daß selbst die deutsche Pädagogik, unser gerechter Stolz, das Alles nicht gehörig erkannt oder abgethan hat, wäre unerklärlich, wenn nicht eben der Deutsche eine unselige Virtuosität darin besäße, jede factische Unnatur, jede selbst erlittene Mißhandlung hinterdrein theoretisch zu rechtfertigen und philosophisch zu begründen, und zwar wie schon Segest mit einer Ueberzeugungstreue, bei der das Lachen zu verbeißen antiken und modernen Römern, selbst einem Germanicus und einem Pio IX. oft schwer werden müßte. Das ist eben eine pars servitutis nostræ"; doch soll diese Ver-

dächtigung mich nicht hindern, an der Hand der Pädagogik und der Geschichte der Pädagogik seine Gründe gegen das Latein und für den Vorgang des Englischen zu prüfen und zu widerlegen.

Ich werde dabei der Kürze wegen Rotherts eigenthümliche Anschauung der römischen Geschichte, sein historisch unbegründetes Urtheil über Karl den Großen, den er zur Maschine Roms macht, im Einzelnen nicht widerlegen, ich werde mich dieser Untersuchung gegenüber auf folgende Sätze beschränken:

1. Beweist Rothert durch seine Untersuchung zu viel; wer aber zu viel beweist, beweist eigentlich nichts. Denn sind die Humanitätsstudien, i. e. ist das bisherige Voranstellen des Lateinischen ein Hauptmittel zur Unterjochung, so wird die Gefahr nicht durch Beschränkung gemindert. Soll diese Gefahr, die Rothert darin sieht, gehoben werden, so müßten die romanistischen Humanitätsstudien gänzlich aus den Schulen verbannt werden, da die Gefahr doch sicher nicht darin besteht, daß der Knabe sich 2 oder 4 Jahre früher damit beschäftigt, sondern darin, daß der Mann sie hegt und pflegt.

2. Sind Humanitätsstudien so gefährlich, so bringt uns Rotherts Vorschlag aus der Scylla des Romanismus in die Charybdis des Anglismus. Wir laufen Gefahr, nach Rotherts Vorschlage englisirt zu werden, zumal die Herrschsucht der Engländer der der Römer wenig nachsteht, und John Bull auch in der Wahl der Mittel, seinen politischen Einfluß geltend zu machen, nicht sehr ängstlich ist.

3. Fehlt der ganzen Untersuchung Rotherts eine tiefere philosophische und religiöse Anschauung und Betrachtung, die Alles unter der wirklich gegenwärtigen Vorsehung weiß. Während nämlich Rothert Seite 8 von sich selbst sagt, daß seinen Lebensweg nicht eigene Wahl, sondern eine höhere Hand bestimmte, stellt er in der Untersuchung über den Rechtstitel des Lateinischen die Geschichte Europa's und namentlich die unsers deutschen Vaterlandes als reines Menschenwerk dar. Nach Rotherts Darstellung hat die Weltregierung, wenn er sie anerkennt, die Geschichte des deutschen Volkes nicht nach den Bedürfnissen desselben in seiner Gesammtheit, nicht um eines höhern Zweckes willen, sondern nach und aus den Launen des herrschsüchtigen Roms construirt. Deßhalb brandmarkt Rothert die romanistischen, i. e. lateinischen, Humanitätsstudien zum Unterjochungsmittel, er nennt sie den Sündenfall, während doch gerade diese classischen Studien einzig und allein die Reformation Luthers vorbereitet und möglich gemacht, zum Ausgang und Fortgang des Protestantismus, den Rothert selbst „echt germanisch" nennt, geholfen haben. — So viel im Allgemeinen; über Einzelnes Folgendes: Rothert

schreibt den Verfall der deutschen Litteratur nach dem Sturze der Hohenstaufen der Vorherrschaft des Lateinischen zu, und doch hätte eben diese Blüthe der deutschen Sprache und Litteratur zu einer Zeit, in der das Latein für Papst, Kaiser und alle Könige Europa's Staatssprache war, in der alle Geistlichen lateinisch sprachen und schrieben, in der aller Gottesdienst lateinisch war, ihm beweisen müssen, daß der Romanismus nicht so verderbenbringend ist und daß derselbe, der die Blüthe nicht gehindert, auch nicht die Ursache des Verfalls sein kann.

Seite 22 sagt er: „Im römisch-deutschen Reiche stand eben das Römische voran und obenan; um die Reste der urdeutschen Freiheit zu bewahren, mußten die Schweizer, mußten die Niederländer sich losreißen vom Reiche." Und weiter unten: „Eng verwandt mit der Herrschaft des Romanismus, oder vielmehr ein Theil derselben und ein Mittel, ist die Herrschaft romanischer Sprachen, also die Herrschaft oder Vorherrschaft des Lateinischen und des Französischen."

* Aber gerade die Niederländer haben lange vor ihrem Abfall für die Erneuerung der classischen Studien gewirkt; denn Gerhardus Magnus (Geert Grote), einer der Gründer der Brüderschaft der Hieronymianer, welche sich der classischen Studien annahmen, wurde 1340 geboren; gerade die Niederländer haben lange vor ihrem Abfalle die Vorherrschaft des Lateinischen gehabt, haben nach ihrem Abfalle diese Studien mit der Vorherrschaft des Lateinischen betrieben, ohne dadurch, um mit Rothert zu reden, die Reste der urdeutschen Freiheit zu verlieren. Ebenso haben die Schweizer vom Ende des 15. Jahrhunderts an dem Lateinischen diesen Vorrang eingeräumt.

Aller historischen Begründung entbehrt, was das spätere Vorherrschen des Lateinischen anlangt, folgende Behauptung, die wir Seite 23 lesen:

„Einen neuen gewaltigen Aufschwung gab Luther unserm Volke „und folglich auch seiner Sprache und Litteratur. Aber sein echt germa„nischer Protestantismus zersplitterte und verkümmerte in derselben Zeit, „wo der Romanismus im Jesuitenthume und zu Trient sich einte und „kräftigte. Auch für die protestantischen Länder blieb — schon zufolge „des Aufschwunges der Jesuitenschulen — Latein die herrschende, vor„nehmere Sprache, bis zum Theil das Französische dasselbe ablösete."

Denn nicht die Jesuiten, deren erste Schule zu Wien 1551 gegründet, deren erster Lehrplan, die ratio und institutio studiorum societatis Jesu im Jahr 1588 entworfen und im Jahr 1599 publicirt wurde,

* Anm.: Die Beweise für die folgenden historischen Data habe ich aus Raumers „Geschichte der Pädagogik" Thl. I. entlehnt.

nicht das Tridentiner Concilium, das 1563 geschlossen ward, haben den Protestanten das Latein als vorherrschende Sprache aufgedrungen. Gerade umgekehrt verhält es sich. Weil Luther, Melanchthon, Zwingli und deren Anhänger das Latein zur Hauptsprache machten, so waren die Jesuiten gezwungen, sich mit den Quellen und Nährmitteln der Neuerung, die sie bekämpfen wollten, wie mit dem zu vertilgenden Gifte bekannt zu machen und darauf hinzuarbeiten, auch in dem Unterrichte der alten Sprachen die Protestanten wo möglich zu übertreffen und dadurch die Jugend an sich zu locken.

Es ist hier nicht der Ort, dieß durch Auszüge aus Luthers Schriften zu erhärten, ich verweise in aller Kürze auf Raumers Geschichte der Pädagogik. Die dort mitgetheilten Aussprüche Luthers, Melanchthons und anderer Männer beweisen, daß im Zeitalter der Reformation und nachher die lateinische Sprache eben durch die Reformatoren vorherrschend geworden ist. Seit Luther hat das Leben der lateinischen Sprache nicht, wie Rothert Seite 37 behauptet, an einer unheilbaren Auszehrung gelitten, sondern sie ist durch Luthers Verordnungen, i. e. Vorschriften von dem Siechthum genesen, in welches sie in den Klosterschulen verfallen war. Luther und Melanchthon sind es, die uns Deutschen diesen „lockenden Apfel vom Baume der Erkenntniß" angepriesen; sie sind es, die da sprachen: „Welches Tages ihr davon esset, so werden euere Augen aufgethan", die uns arme Deutsche zu diesem „politischen und nationalen und eben darum auch sittlichen Sündenfall" verleitet haben; die in arger Verblendung ihrem „echt germanischen Protestantismus" den Wurm in die Knospe gesetzt haben.

Im Sinne Rotherts sind Luther und Melanchthon keine Germanisten, sondern Romanisten; Germanisten in Rotherts Sinne sind erst Wolfgang Ratichius, geb. 1571, † 1635, und Johann Amos Comenius, geb. 1592, † 1671. Diese kämpften gegen die Herrschaft des Lateinischen, sie wollten die Muttersprache berücksichtigt wissen und dadurch die durch die lateinische Sprache bewirkte scharfe Scheidung der Studirten von den nicht studirenden Ständen wo nicht aufheben, doch möglichst verringern, sie wollten eine vom Latein unabhängige Bildung mit demokratischem Sinne geltend machen und verlangten die Stiftung besonderer Realschulen für die Nichtstudirenden.

Nach dieser für Rothert wenig beweisenden historischen Untersuchung kommt er zu dem Satze, daß „unser deutsches Gymnasium zu einem nationalen entwickelt, daß die deßhalb nöthige Reform der jetzigen Lehranstalten auf den ureigenen Geist des deutschen Volkes gegründet werden muß."

Ich stimme bei, fürchte aber, daß Rotherts beide, S. 30 und 31 aufgestellten Grundgesetze des urdeutschen Geistes mehr gegen als für seine Idee des Gesammtgymnasiums beweisen. Diese beiden Grundgesetze lauten:

1) Freie und gerechte Einigung des Mannigfachen, dem er als Grundgesetz des Romanismus gegenüberstellt:

   Erzwungene oder erlistete und daher ungerechte Centralisation und Gleichförmigkeit.

2) Ein ferneres Grundgesetz des germanischen Geistes ist die Nebenordnung und deren Ausfluß, der Bundesstaat; Grundgesetz dagegen des Römerthums und des Romanismus ist die Ueberordnung und deren Folge, der Centralstaat.

Gerade diejenigen, welche eine Gliederung der Schulen, wie Volksschule, mittlere Bürgerschule, höhere Bürgerschule, Gymnasium verlangen, werden, so fürchte ich, leicht nachweisen, daß sie jene Grundgesetze befolgen, sie wollten die Nebenordnung, den Bundesstaat, während Rotherts Gesammtgymnasium den Centralstaat mit seiner Gleichförmigkeit repräsentire. „So wie der Grieche", werden sie mit Rothert sagen, „jedes beliebige Orakel befragen konnte, die freie Sitte, nicht ein zwingendes Gesetz Delphi zum Hauptorakel machte", so wollen auch wir mehrere verschiedene Bildungsanstalten, der Bildungsbedürftige mag frei darunter wählen.

Auch der philanthropistischen Ansicht Rotherts, daß durch sein Gesammtgymnasium eine Einigung der Stände erreicht werde, kann ich nicht beistimmen; denn der Umstand, daß Männer als Knaben bis in ihr 14. Jahr, als Jünglinge bis in ihr 16., 18. oder 20. Lebensjahr zu den Füßen desselben Lehrers gesessen, daß sie innerhalb derselben Wände Englisch und Französisch gelernt, wird hier nichts ausgleichen, denn dieser Unterschied trennt nicht bloß die Studirten von den Nichtstudirten; der erstreckt sich bis tief in die arbeitende Classe.

Die damit verbundenen Uebelstände werden zwar durch allgemeinere Bildung vermindert, aber nie ganz gehoben werden.

Wohl stimme ich mit Rothert darin überein, daß eine Ueberordnung des Deutschen in dem Sinne stattfinde, wie er solches S. 34 fordert, „daß nämlich alle Lehrstunden direct oder indirect dem Deutschen gehören, daß beim Betreiben des Fremden immer wieder die Bildung zum Deutschen Hauptziel und Hauptgewinn sei". Dieser Forderung, die schon Deinhardt, Hiecke u. A. ausgesprochen, kann genügt werden, wenn wie bisher das Latein in den untern Classen überwiegt; es kann ihr um so mehr genügt werden, da die Regierungen die strengen Forderungen an das Latein gemäßigt und damit dieser Sprache die rechte Stellung im

Unterrichte angewiesen haben, ohne daß sie, wie Rothert meint, „ein verlorner Posten“ geworden ist. — Viele Gymnasien haben diese Forderung erfüllt, indem sie Schüler zogen, die neben dem Latein auch Deutsch schreiben, Deutsch sprechen, Deutsch denken und Deutsch handeln gelernt haben. Daß nicht alle Gymnasien diese Forderung erfüllt haben, daran ist nicht, wie Rothert behauptet, das Latein schuld, sondern die Lehrer tragen die Schuld, daß sie nämlich die für das Deutsche ausgesetzten Stunden nicht fruchtbringend anwenden, namentlich nicht oft genug deutsche Aufsätze anfertigen lassen. Wo diese Thätigkeit nicht herrscht, wird auch Rotherts Gesammtgymnasium mit dem Englischen in den untern Classen nicht helfen und die Klage, die schon von vielen Seiten über den mangelhaften, ziemlich unfruchtbaren Unterricht im Deutschen laut wird, wird noch lauter erhoben werden, wenn nach Rotherts Vorschlag die Uebungen, welche die schriftlichen Uebersetzungen aus dem Lateinischen gewähren, wegfallen.

Wenn Rothert ferner glaubt, daß aus der geforderten Ueberordnung des Deutschen folge, daß, da die Gesetze der Muttersprache bereits dunkel im Schüler liegen, dieselben nicht an einer fremden Sprache, hier an der lateinischen, zum Bewußtsein gebracht werden dürfen, ohne daß das Nationale Gefahr laufe, so beweist dagegen die Erfahrung, daß eine gründliche grammatische Kenntniß der Muttersprache ohne den Vergleich mit einer fremden nicht erlangt werden kann, weil erst diese Vergleichung den Schüler anleitet, seine Muttersprache als eine eigenthümliche zu erkennen.

In Rücksicht der von mir geforderten Vergleichung kann Rothert freilich erwiedern: ich will auch diese Vergleichung, aber ich will sie nachher vom Deutschen aus an der fremden Sprache anwenden, ich will „in Sokrates’ Geist und Weise“ die Gesetze der Muttersprache zur Klarheit gebracht wissen.

Ich bezweifle, daß Rothert diesen Versuch schon gemacht hat, sage ihm dreist vorher, daß er, wenn er den Versuch machen und alle die dazu nothwendigen Uebungen an der Muttersprache vornehmen will, bald das Unthunliche dieses Verfahrens einsehen wird. Er wird sich bald überzeugen, daß er seine Schüler mehr quält als fördert; namentlich wenn er die Uebungen zur Erreichung der Sprachgewandtheit, des Handhabens der Form an deutschen Sätzen vornehmen will. Rothert versuche nur einmal die verschiedenen Formen und Sätze, durch die z. B. das Adverbiale des Grundes und Zwecks ausgedrückt werden kann, durch Umwandlung von Form in Form, durch Veränderung eines und desselben Satzes mit Schülern einzuüben, die noch keine fremde Sprache erlernt

haben, und er wird sich selbst von der Schwierigkeit, von der Geistesqual für Schüler und Lehrer überzeugen. Wie viel leichter geht es, wenn man lateinische Sätze wählt, in denen diese Beziehung verschiedentlich ausgedrückt ist (Supin., Part. Fut. Act. Gerund. Gerundiv. Nebensätze); wenn man diese Sätze bei der Uebersetzung so benutzt, daß der Schüler dadurch, daß er die lateinische Sprache stets mit der deutschen in Beziehung setzt, um so tiefer in seine Muttersprache eindringt. So wird die fremde Sprache nicht zum „Exercirreglement", sondern zum Lernmittel, die Muttersprache zum realen Objecte, in welchem sich die gewonnene Einsicht geltend macht; so wird der Schüler mittelst der fremden Sprache in seiner Muttersprache geübt und zu einem freien, sichern und präcisen Gebrauche derselben angeleitet.

Alle diese Uebungen müssen aber früh angestellt werden, ein Tertianer muß, thut der Lehrer seine Schuldigkeit, im schriftlichen und mündlichen Gebrauche seiner Muttersprache die Gewandtheit schon gewonnen haben, die wir vom Lateinischen für diese Classe erwarten, daher denn nach Rotherts Vorschlage dieser große unschätzbare Nutzen des Lateinischen durchaus wegfällt und am Englischen und Französischen, das sich meist wörtlich übersetzen läßt, keinen Ersatz findet. Die Erfahrung wird dieß bald bestätigen und hat es mir bestätigt.

Kann ich demnach im Latein in den untern Classen kein Hinderniß des Gesammtgymnasiums erblicken, so kann ich es auch für keinen Schaden halten, wenn das Latein in diesen Classen 6—8 Stunden in der Woche verlangt. Es ist doch wahrlich einerlei, ob man mit Rothert diese Stundenzahl dem Englischen oder dem Lateinischen gibt; zumal auch das Englische und Französische gar bald „der junge Kukuk" sein und die meiste häusliche Arbeitszeit in Anspruch nehmen werden, ohne durch ihre Grammatik eine solche geistige Gymnastik zu gewähren, wie das Lateinische.

Freilich läugnet Rothert S. 40 diese bildende Kraft, er erklärt: „Die bildende Kraft des Lateinischen in untern Classen erstirbt, weil der Glaube an dieselbe erstirbt", und will diese Behauptung durch das Beispiel des lateinischen Gottesdienstes beweisen. Aber das Beispiel hinkt und seine Aufforderung: „Man höre nur einmal in der Residenzstadt Hannover gebildete Familien und sehr urtheilsfähige Väter über die bildende Kraft des Unterrichts in den Unterclassen des Lyceums und in denen der höheren Bürgerschule sich vergleichend äußern", zeugt nach meiner Ansicht gegen Rothert und nicht gegen das Latein. Denn gerade die höhere Bürgerschule in Hannover beginnt den Unterricht in den fremden Sprachen in ihrer Sexta mit 6 Stunden Lateinisch; darauf folgt in

Quinta das Französische mit 4, und in Quarta das Englische mit 3 Stunden. Sind also die Eltern mit dem Erfolge des Unterrichts dieser Anstalt zufriedener, so sind sie es trotz des Lateinischen, und der Grund liegt, davon bin ich, der ich die Anstalt freilich nur nach ihren Jahresberichten beurtheile, überzeugt, in folgenden zwei Umständen. Erstens hat die höhere Bürgerschule vor allen Gymnasien des Landes den Vorzug, daß sie bei einer vierclassigen Vorschule und einer sechsclassigen „Bürgerschule" ihre Schüler bei einjährigen Cursen vom 6. bis zum 16. Lebensjahre durch alle Classen führen kann. Die Gymnasien haben höchstens zwei einjährige Classen; Rothert selbst statuirt für sein Gesammtgymnasium sechs oder sieben zweijährige Curse mit jährlichen Versetzungen, welche Einrichtung nicht ohne Nachtheile ist.* Zweitens zeigt der Lehrplan jener Anstalt eine solche Einheit, ein solches Ineinandergreifen der einzelnen sprachlichen Lectionen, daß bei der anerkannten Tüchtigkeit der Lehrer raschere und erfreulichere Fortschritte erzielt werden müssen. Ich bin z. B. fest überzeugt, daß das, was der Schüler in der sechsten Classe beim lateinischen Elementarunterrichte von grammatischen Regeln gelernt hat, in der V. beim Lateinischen und Französischen, in der IV. neben diesen beim Englischen in derselben Form und Anwendung erscheint, so daß der Schüler das einmal Gelernte durch alle Classen gebraucht, bei jeder neuen Sprache das Gemeinsame nur repetirt und nur das Abweichende hinzulernt. Ich bin davon um so mehr überzeugt, da die Elementarbücher von Mager, Callin und Kühner, die dort zum Grunde gelegt sind, so ziemlich demselben grammatischen Systeme folgen. — Diese Einheit fehlt den meisten Gymnasien, wie sich aus den Jahresberichten derselben nachweisen läßt. Die beim Sprachunterrichte zum Grunde gelegten Lehrbücher folgen verschiedenen Systemen, die Grammatik einer und derselben Sprache wird in den auf einander folgenden Classen von den Lehrern in Form- und Satzlehre verschieden angeordnet, gelehrt und eingeübt. Der eine Lehrer übt z. B. die lateinischen Geschlechtsregeln nach den bekannten Versen ein, der folgende vereinfacht, der dritte legt die Stämme dabei zum Grunde. Der eine theilt die Verba ein in V. transitiva und intr., der zweite in subjectiva und objectiva, und diese letzteren wieder in V. transit., factit. und intr. etc. — Die Folge dieser Uneinigkeit ist, daß der Schüler seines Lernens nicht froh wird, bei jeder neuen Sprache, in jeder Classe gewissermaßen von vorn anfangen muß. Da ist es denn

---

* Ueber die Nachtheile der zweijährigen Curse mit jährlichen oder sogar halbjährlichen Versetzungen vergleiche man Mager in der Pädag. Revue 1845, Januarheft S. 7 ff.

wahrlich nicht zu verwundern, wenn die armen Buben als Männer erklären, daß sie mit den alten Sprachen geplagt seien. So und nicht anders habe ich die von Rothert als Grund für sich angeführte Aeußerung der beiden Juristen in unserer Ständeversammlung gedeutet, daß nicht die alten Sprachen (denn diese Herren sprachen von beiden) sie geplagt, sondern die Verkehrtheit der Lehrer sie damit geplagt habe. Rothert will aber alle Schuld auf die lateinische Sprache wälzen, und beschränkt deßhalb eigenmächtig jene Aeußerung auf das Latein in den untern Classen, während die Lehrer nur zu oft die Schuld tragen, wenn man den Klagen genauer nachforscht. *

So erklärte mir einmal ein Jurist, daß das Erlernen des Lateinischen nothwendig, das des Griechischen durchaus widersinnig und überflüssig sei. Es sei der schrecklichste Umweg zum Ziele, wie wenn einer, um von Osnabrück nach Münster zu reisen, seinen Weg über China nähme. Ihm widersprach mit mir ein zweiter Jurist; die fortgesetzte Debatte machte bald Alles klar. Es zeigte sich, daß der Letztere, ein Zögling des Osnabrücker Rathsgymnasiums, noch mit innigem Vergnügen an die grammatischen Stunden im Griechischen beim Director Abeken dachte, daß Abeken ihm die Lust eingeflößt. Der Andere dagegen entwarf eine traurige Schilderung, wie er auf der Schule in Secunda und Prima nur mit langen Expositionen über Partikeln u. dgl. geplagt sei, aber nie eine Rede des Demosthenes, eine Tragödie des Euripides oder Sophokles, einen größeren Abschnitt aus Xenophon oder Thucydides gelesen habe. Hinc illæ lacrimæ! So mag's den beiden Juristen, die Rothert als Auctoritäten anführt, auch wohl ergangen sein.

Zehnclassige Gymnasien **, sechsclassige Progymnasien werden wir freilich so bald nicht erhalten, da fehlt der nervus rerum gerendarum; aber eine Einheit des Lehrplans können wir erreichen, wenn die Lehrer hübsch fein Conferenzen halten und mit Ernst diesem Ziele nachstreben. Wird diese Einheit erreicht, dann werden die Ruthe und der barbarische Stock, womit nach Rothert der Fleiß im Lateinischen erzwungen werden muß (Rothert selbst hat diese Mittel gewiß sehr selten gebraucht), bald verschwinden, dann werden aus den untern Classen auch die Zwangslateiner verschwinden, freilich nicht die Zwangslateiner, die Rothert S. 38

---

* Vgl. Buch der Kindheit, von Bog. Goltz, S. 247 u. 35.

** Nach Beendigung des Manuscriptes finde ich in Steffenhagens Artikel: „Die Gesetzesvorlagen betreffend die höheren Schulanstalten in Preußen", Päd. Revue 1850, Heft 1, S. 71 ff., beherzigenswerthe Worte über die Nothwendigkeit mehrcla[illegible] Vorschulen.

vielleicht im Sinne hat, nämlich die Schüler, die mit dem 14. Jahre die Schule verlassen. Für solche Schüler ist kein Gymnasium, sie sind Ballast desselben, sie sind Ballast der höheren Bürgerschule und werden Ballast des Rothertschen Gesammtgymnasiums sein. Rothert irrt, gibt sich einer falschen Hoffnung hin, wenn er S. 53 glaubt, auf einem Gesammtgymnasium nach seiner Construction Schülern bis zum vollendeten 14. Jahre eine Schulbildung zu geben, die in ihrer Art ein Ganzes ist. Will Rothert den Versuch wagen, so wird er bald sich überzeugen, daß sein Schulsystem nicht zu gründlicher Bildung, sondern zur Vielwisserei führt, dieser Giftpflanze, die seit 1848 so viel verdorben hat. Weit mehr Recht hat der Director Tellkampf in Hannover, dem auch Scheibert beistimmt, daß nämlich für solche Schüler nothwendig eine mittlere Bürgerschule gegründet werden muß.

Jede Schule muß ein vollkommenes, in sich selbst abgeschlossenes Ganze darstellen, kann daher auch nur einen Schulzweck erfüllen und nur dem Schüler eine genügende Ausbildung geben, der in allen Classen dem Unterrichte beigewohnt hat. Je nach der kürzern oder längern Dauer der Schulzeit modificirt sich der Schulzweck, nach dem Schulzwecke die Eintheilung, die größere oder geringere Beschränkung der Lehrobjecte und die Behandlung derselben. Eine mittlere Bürgerschule wird ihren Lehrstoff anders bestimmen als eine höhere Bürgerschule, diese wieder anders als ein Gymnasium. Wer wie Rothert glaubt, in einer Anstalt drei selbständige Anstalten vereinigen zu können, der wird nach Scheiberts gewiß richtigem Urtheile „vielleicht ein schönes Gebiet der Möglichkeit zusammenstellen, aber dabei nur eine Schule auf dem Papiere haben, welche nie verwirklicht werden kann".

Diese Bedenken gegen Rotherts Plan lassen sich nach den von ihm S. 48 und 53 mitgetheilten Lectionsplänen für jedes Lehrobject im Einzelnen darlegen; doch will ich mich dabei der Kürze wegen stets nur auf einen, und zwar auf einen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstand beschränken.

Rotherts Septima und Sexta bilden die Vorschule, jede Classe mit zweijährigem Cursus. Quinta und Quarta für 10—14jährige Schüler sind die mittlere Bürgerschule. Rothert muß nun den Schülern zuliebe, die mit dem 14. Jahre abgehen, seinen Plan so modificiren, daß diese Schüler eine genügende Ausbildung erhalten. So müssen sie z. B. in der Physik etwas mehr lernen, als jede Volksschule bietet. Sie müssen, so weit solches ohne mathematische Begründung und ohne künstliche Apparate geschehen kann, eine Kenntniß der Erscheinungen der Elektricität, des Magnetismus, des Lichts, der Wärme, der Schwere, kurz

aller Eigenschaften der Körper haben; Kenntniß des Thermometers, Barometers und anderer tagtäglich vorkommenden einfachen Apparate besitzen. Rothert muß demnach diesen Unterricht in Quarta ertheilen und wo möglich abschließen. Das geschieht aber auf Kosten der übrigen Schüler; denn für diejenigen, die mit dem 16. Jahre abgehen, beginnt dieser Unterricht am zweckmäßigsten erst nach vollendetem 13. Jahre auf einer elementaren Basis; es folgt ja für sie in ihren letzten beiden Schuljahren ein ausführlicher, mehr wissenschaftlicher Unterricht (in Rotherts Tertia). Für die Studirenden fällt aber dieser Unterricht erst nach Secunda und Prima, und müssen also diese durch vier Classen, i. e. 8 Jahre hindurch einem Unterrichte beiwohnen, den die höhere Bürgerschule in Hannover in ihrer einjährigen Tertia beginnt und ihren Normalschülern nur drei Jahre hindurch ertheilt. Rothert hat aber für diesen Unterricht in Quarta gar keine Zeit, da die für Naturkunde ausgesetzten zwei Stunden von der Zoologie und Botanik noch hinreichend in Anspruch genommen werden.

Weit mißlicher stellt sich aber die Sache in Rotherts Tertia, die den Schülern, welche mit dem 16. Jahre abgehen, die Ausbildung geben muß, welche die Secunda und Prima der höheren Bürgerschule zu Hannover gewährt. Es müssen demnach die künftigen Techniker, die zur polytechnischen Schule oder ins praktische Leben übergehen, Unterricht in der Physik, Chemie und Mineralogie haben, um die nöthige Vorbildung zu erhalten. Die höhere Bürgerschule zu Hannover hat für den Unterricht in diesen Wissenschaften in der zweiten Classe vier, in der ersten Classe fünf Stunden; eine Stundenzahl, die gewiß nach reiflicher Ueberlegung festgesetzt ist. Rothert hat für Naturkunde in seiner Tertia nur zwei Stunden, und es bedarf gewiß keines Beweises, daß in diesen zwei Stunden das nöthige Quantum der Kenntnisse, die nothwendige Einsicht nicht mitgetheilt werden kann. Aber selbst zugegeben, es könnten in dieser Classe größere Erfolge mit weniger Zeit erzielt werden, so wird die Tertia für die Studirenden ein naturwidriges Treibhaus; sie erlernen von diesen Wissenschaften schon in Tertia so viel, als sie zu ihrer allgemeinen Bildung gebrauchen, und man sieht nicht ein, was nun in Secunda und Prima noch je zwei Stunden Naturkunde sollen, da eine Weiterbildung, will man nicht der Universität vorgreifen, nicht erforderlich ist.

Dasselbe wiederholt sich bei der Mathematik und deren Hülfswissenschaften, wofür Rothert in seiner Tertia sechs Stunden ansetzt, welche Stundenzahl mit der der höheren Bürgerschule in Hannover übereinstimmt. Sollen Rotherts Schüler denen der genannten Anstalt gleichstehen, und

das will er doch, so muß er also in Tertia Stereometrie, die Grundlehren der sphärischen Trigonometrie, Lehre von Kegelschnitten lehren; alles Theile der mathematischen Wissenschaft, die weit über die Anforderungen der Instruction für die Maturitätsprüfungen hinausliegen, da diese als höchste Anforderung Kenntniß der ebenen Trigonometrie verlangt. Berücksichtigt nun Rothert die nichtstudirenden Schüler in Tertia, so wird er den Studirenden Zwang anthun und von ihnen eine mathematische Ausbildung verlangen, die sie entweder gar nicht gebrauchen, oder wenn sie dieselbe gebrauchen, in der Secunda und Prima noch erlangen könnten.

Die Studirenden darf er nicht berücksichtigen, denn dann würden seine Nichtstudirenden nicht über den Standpunct der dritten Classe der hannoverischen Schule hinauskommen. Will er einen Mittelweg einschlagen, beide Schülerarten zugleich berücksichtigen, so können die Nichtstudirenden höchstens das Ziel der zweiten Classe einer höheren Bürgerschule erreichen, und sie müssen, um sich auf ihre technischen Studien vorzubereiten, Privatstunden nehmen; gleichwohl wird er den Studirenden in Tertia mehr zumuthen, als nöthig ist. Kurz keiner Art von Schülern wird das ihnen gebührende Recht geschehen; ein Gymnasium nach Rotherts Construction wird im Unterrichte in den Wissenschaften nach keiner Seite genügen.

Am wenigsten kann ich der Ansicht Rotherts beistimmen, daß bei der Bestimmung des Lehrstoffes für eine Schule die Eltern mitzureden hätten, weil, wie Rothert selbst eingesteht, diesen die Einsicht meistens fehlt. Dieses Recht des Hauses würde für die Schule sehr gefährlich werden. Um so mehr wundere ich mich, daß Rothert, der in Lingen und, wie ich höre, auch in Aurich den Eltern fast keine Rechte in Beziehung auf den Besuch von Bällen ꝛc. einräumt, jetzt nach dem März 1848 den Eltern ein weit wichtigeres Recht zuerkennen will und damit die Schule, wie die Erfahrung bald lehren wird, in den Dienst der Politik stellt, damit der Agitation und Intrigue Thor und Thür öffnet. Das Griechische würde für Juristen und Mediciner, hätten die Eltern erst das Latein aus den untern Classen verbannt, bald gleichfalls von Neuem perhorrescirt werden, und die Gymnasien und höhern Bürgerschulen würden bald der Losung der Zeit weichen * und in technische

* Director Tellkampf sagt im Jahresbericht 1849, S. 11: „Es kreuzen sich überdieß die mannigfachsten Wünsche und Interessen, besonders in Absicht der höhern Bildung, und eine Anstalt, die mit Bereitwilligkeit allen diesen streitenden Ansichten Gehör geben wollte, würde sich sehr bald zu Grunde richten.

Anstalten umgeformt werden. Freilich würden dann nicht mehr Schule und Haus entzweit sein; aber die verschiedenen Stände würden sich bald um die Schule streiten. Bei dem eintretenden Selfgovernment der Gemeinden würde jeder Stand es zu erreichen streben, daß die Schulen nicht der Gesammtheit, sondern seinen Sonderinteressen dienstbar werde, und während bis jetzt nach Rotherts Ansicht ein Dualismus in den Schulen herrscht, würde bald ein Decimalismus entstehen.

Uebrigens ist Rotherts Behauptung: „Die große Mehrzahl der Eltern will das Latein nicht mehr", nur eine Behauptung, und zwar eine sehr unerwiesene. Wenigstens erklärte Director Tellkampf, der durch viele Reisen sich darin Erfahrungen gesammelt hat, auf der Lehrerconferenz, daß man in Norddeutschland für das Latein in den Bürgerschulen sei; in Mitteldeutschland (er nannte, was wohl zu beachten, die Handelsplätze Magdeburg, Leipzig und Elberfeld) dagegen; daß in Hannover eine Dispensation vom Latein selten verlangt werde. Director Brandt berichtete, daß in Emden die Ansichten getheilt seien; Nöldecke aus Harburg, Volger aus Lüneburg theilten mit, daß ihre Schüler und deren Eltern das Latein in der Realschule wünschten. Diesen Mittheilungen entspricht meine Erfahrung; denn seit Einrichtung der Parallelclassen neben der Quarta unsers Gymnasiums erkundigen sich bei der Versetzung ihrer Söhne gar manche Väter nach Bedeutung und Zweck dieser Einrichtung; entscheiden sich dann aber meistens aus freiem Entschlusse für den vollständigen lateinischen Unterricht, nur nicht für das Griechische, so daß ich bis jetzt unter den sogenannten Humanisten der Quarta fast zur Hälfte solche Schüler gehabt habe, die man mit dem Director Ahrens „halbe Realisten" nennen kann.

Alle bisher von Rothert angeführten, von uns bekämpften Gründe gegen das Latein waren äußere; wichtiger erscheint anfangs der S. 39 angeführte: „Das Latein ist zu dumm für Lehrer und Schüler, oder auch zu klug", zumal man eine Beweisführung aus dem Wesen der lateinischen Sprache erwartet. Sieht man aber genauer zu, so kann man allen Gründen, die Rothert für diese Behauptung anführt, beistimmen, ohne zu Rotherts Endresultat zu kommen. Rothert eifert gegen die lateinische Sprache, die ist ihm der Sündenbock; wir eifern mit Rotherts Gründen gegen die verkehrte Behandlung, gegen die Pedanterie so vieler Stockphilologen, die so viele Uebelstände hervorgebracht hat. Rotherts Tadel trifft allerdings die Stelle, wo das Uebel sitzt; aber anstatt nachzuweisen, wie daran zu ändern und zu bessern sei, und anstatt den Lehrern und Lehrercollegien seinen Zuruf aus Gotha: „Machen wir es besser, so wird es besser" von neuem zuzurufen, greift er jetzt zum Scheermesser und ruft:

„Weg mit dem Latein aus den untern Classen; schaffen wir für unsere untern Classen doch endlich einen klügeren Lehrstoff!" Wir dagegen verlangen eine bessere Behandlung und Schuleinrichtung, ohne diese Forderung mit Rothert nach dem März 1848 für einen „eiteln Wahn" zu halten.

Rothert selbst deutet hier das Mangelhafte unserer Schuleinrichtung an. Er theilt nämlich mit, daß er seit einem Vierteljahrhundert von Lehrern jeder Art und jeden Orts, besonders aber von denen, die eben erst von der Universität, und am meisten von denen, die eben erst aus den philologischen Seminaren in die unteren Classen kommen, ewige Variationen über ein und dasselbe Thema: „Die Jungen sind zu dumm für das Latein" gehört habe. Also vorzüglich von jüngeren Lehrern hat er diese Klage gehört, nicht von älteren, erfahrenen; diese werden der größeren Mehrzahl nach erklären, daß sie je länger eine desto richtigere Behandlung dieses Lehrobjects gelernt haben.

Was folgt daraus? Nicht, daß es verkehrt ist, das Latein mit zehnjährigen Knaben zu beginnen, sondern einzig und allein das, daß es verkehrt ist, angehenden Lehrern diesen Unterricht zu übergeben. Bei der Berliner Conferenz hat Stieve diese schon von Andern gerügte Verkehrtheit zur Sprache gebracht; ihm stimmt der Director Krüger zu Braunschweig bei, dessen Bemerkung in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (October- bis Decemberheft 1849, S. 788) ich hiehersetze: „Das ist es eben, was man zu häufig verkennt, daß der Unterricht der Anfänger am wenigsten von Anfängern im Unterrichte gegeben werden sollte. Man hört zuweilen über einen angehenden Lehrer das Urtheil: Er könne erst in den untern Classen unterrichten. Wir halten es dagegen bei sonstiger wissenschaftlicher Befähigung für höhere Classen für ein nicht zu verachtendes Lob, wenn von ihm gesagt werden kann, er könne schon in den untern Classen unterrichten. Wie viel wird hier nicht oft durch Mangel an Erfahrung auf dem Gebiete der Methodik verfehlt und verdorben!"

Also älteren, erfahrenen Lehrern gebe man diesen Unterricht der Anfänger. Das geht leicht, wenn jede Schule eine solche Lehrverfassung erhält, daß der Lehrer, der sich eine Virtuosität im Elementarunterrichte erworben hat, für diesen Unterricht so lange erhalten werde, als seine Neigung dauert. Ein solcher Lehrer rücke bei Vacanzen in die höhere Gehalts- und Rangclasse nächst der des Directors und erhalte neben seinen Hauptstunden in Sexta oder Quinta noch 6 bis 8 Stunden in den mittleren oder oberen Classen, und es wird sich bald der Eifer, der jetzt in der Regel auf das Emporsteigen in höhere Classen gerichtet ist,

auf die Tüchtigkeit für untere Classen wenden. Mancher Lehrer wird es bald gemüthlicher finden, mit den sich hingebenden Kindern zu verkehren, als mit den Knaben in den Wechseljahren, die bekanntlich wegen der schwierigeren disciplinarischen Behandlung der Schüler einen besondern Namen führen. Freilich stehen einer solchen Einrichtung noch große Vorurtheile der Lehrer und des Publicums gegenüber, das die Tüchtigkeit eines Lehrers oft nach der höheren Classe bemißt; das darf aber nicht hindern. Bei unserer jetzigen Einrichtung können sich keine Virtuosen im Elementarunterricht bilden, denn da rücken die jüngern Lehrer gerade dann in höhere Classen, wenn sie eine größere Fertigkeit erworben haben. Nach unserm Vorschlage wird eine Schule bald mehrere Virtuosen erlangen. Uebrigens enthält der Vorschlag nichts Neues.

„Das Latein ist zu dumm für Lehrer und Schüler, oder auch zu klug". Diese Behauptung wird von Rothert ferner dadurch begründet, daß seit 1815 noch keine bessere Methode des lateinischen Elementarunterrichts erfunden und in Aufnahme gebracht sei, als die construirende. (So nennt nämlich Rothert die Methode, die den Büchern von Blume, Kühner u. A. zum Grunde liegt). Wir wollen nicht um diesen Namen streiten, auf den hier nichts ankommt; bemerken aber muß ich, daß Rothert dabei die von Mager so ausführlich dargelegte „genetische Methode" verschweigt, die doch, wie auch Krüger, Weissenborn, Rauchenstein, Friedemann, Schweizer anerkannt haben, Elemente in sich hat, die sie allen Lehrern dringend empfehlen. Freilich haben wir kein Elementarbuch, in welchem diese Methode ausgeführt ist, das kann aber unmöglich zum Beweise dienen, daß ein solches nicht gelingen werde, wie Rothert annimmt. Die Schuld liegt nicht an der lateinischen Sprache, sondern theils an den Lehrern, die sich zu exclusiv verhalten und von der grammatischen Methode nicht loskommen können, theils daran, daß bei unserer Lehrverfassung kein Lehrer die nöthige Erfahrung sammeln kann; ein solches Buch aber auf lange Erfahrung sich stützen und dabei zugleich auf dem treibenden Boden der Praxis entsprießen muß.

Daß übrigens mit den bessern Elementarbüchern sich bedeutende Resultate erzielen lassen, hat Rothert in Gotha selbst nachgewiesen, haben auch andere Lehrer bewiesen, wenn auch nicht so glänzend wie Rothert, so daß man an den meisten Schulen, wenn man die Forderung nicht zu hoch stellt und da nicht schon Früchte ernten will, wo erst die Aussaat stattfinden muß, mit den Resultaten zufrieden sein kann.

Nun wird Rothert vielleicht erwiedern: „Zugegeben, meine Behauptung, daß es fortan mißlingen werde, ein gutes, naturgemäßes Elementarbuch der lateinischen Sprache herzustellen, ist irrig, so habt ihr doch kein

lateinisches Lesebuch von geeignetem und werthvollem Stoffe; ihr quält die Schüler mit dem Eutrop und Cornel, die keine Gesammtclassiker, wie Shakespeare und Lamartine, sind (S. 36 stellt nämlich Rothert diese Schriftsteller einander gegenüber). Gesammtclassiker gehören aber in keiner Sprache in die Elementar- und Anfangsclassen, aber die Erzählungen aus der römischen und griechischen Sagen- und Heroenzeit, aus der römischen und griechischen Geschichte, die in den alten Classikern aufbewahrt sind, sind ein werthvoller Stoff. — Was hindert uns dieselben zu einem Lesebuch zu verarbeiten und durch etwaige Veränderungen den jungen Lateinern verständlicher und faßlicher zu machen? Sind nicht die äsopischen Fabeln ein inhaltreicher Stoff, wenn der Lehrer sie nicht bloß nach der Grammatik, sondern auch nach ihrem Inhalte für Bildung des Herzens und Gemüths erklärt? Ich meine, so gern wir Lessings Umarbeitungen von vielen derselben lesen, eben so gern müssen wir auch die Originalfabel tractiren, und will man nicht die prosaische Umarbeitung lesen, nun so nehme man den Phädrus, wie schon Dr. F. A. Hoffmann empfohlen hat *.

Und dann: Ist der Cornel, als Leitfaden der griechischen Geschichte betrachtet und durch Erzählungen des Lehrers erweitert, denn wirklich so trocken? Ich glaube es nicht; auch die Schüler finden es nicht, wenn derselbe nicht als Beispielsammlung zur Grammatik benutzt, sondern wenn der Sachinhalt desselben ins Auge gefaßt wird, wenn nach Beendigung eines Feldherrn Beschreibungen von körperlichen Dingen mittelst vorgelegter Abbildungen, von Seelenzuständen u. dgl. vorgenommen werden.

Das sind Rotherts Gründe gegen das Latein, sie decken zuweilen den Schaden auf, deuten die Nothwendigkeit der Reform an, beweisen aber nicht, daß das Latein aus den untern Classen verbannt werden muß. Im Einzelnen hat Rothert zuweilen Recht; im Ganzen hat er durchaus Unrecht.

Die Gründe Rotherts für den Vorangang des Englischen sind zum Theil Nützlichkeitsgründe, die aber dem Nationalen, das doch das Gymnasium befördern soll, durchaus widersprechen. Soll Deutschland zur See gelten, so muß auch deutsche Sprache zur See gelten; wollen wir mehr als bisher von den Fremden als deutsches Volk geachtet werden, so müssen wir uns und unsere Sprache achten und uns nicht den Engländern und Franzosen unterordnen. Engländer und Franzosen kommen alljährlich in

* Jahns Neue Jahrb. 13r Supplementband, Heft 4, S. 532—581. „Lehrgang und Lehrziel des Unterrichts in den alten Sprachen.“

großer Anzahl nach Deutschland, ohne ein Wort deutsch zu verstehen, sie betrachten ganz Deutschland als einen „einzigen Lohnbedienten" und verlangen, daß in jedem Orte einer sei, der als Dolmetscher gebraucht werden könne. Was thun aber die Deutschen, welche nach England und Frankreich reisen? Sie lernen die fremde Sprache. — Hier ist ein wunder Fleck, der durch unsere Sucht nach Fremdwörtern noch vergrößert wird, indem wir ängstlich die fremde Aussprache und Schreibung beibehalten. Unsere Vorfahren entlehnten auch fremde Wörter, machten sich dieselben aber mundgerecht. — Jetzt ist dieser Egoismus, den Engländer und Franzosen haben, der auch noch in unserer Volkssprache lebt, in der hochdeutschen Sprache geschwunden; er muß aber belebt werden; durch Rotherts Gründe wird er aber unterdrückt.

Aber „naturgemäß" nennt Rothert seinen Vorschlag, den er Seite 41 noch durch andere Sätze, „vom Leichten zum Schweren" u. s. w. begründet. — Sehen wir zu, was es heißt: „naturgemäß"; denn naturgemäß soll jeder Unterricht, sei es in Sprachen, sei es in Wissenschaften, sein. Dieses Gesetz schreibt nicht allein vor, mit welcher Sprache, mit welcher Wissenschaft zu beginnen ist, sondern vor Allem, daß der Unterricht in der zu erlernenden Sprache oder Wissenschaft naturgemäß, d. h. der Entwickelung des jugendlichen Geistes, wie der Natur des Unterrichtsgegenstandes und des Unterrichtszweckes angemessen sein soll.

Wenden wir dieses Gesetz auf die Reihenfolge der Sprachen an, so spricht es nicht für Rotherts Vorschlag, sondern geradezu dagegen, da der Uebergang vom Deutschen zum Englischen der Entwickelung des jugendlichen Geistes durchaus nicht angemessen ist, weil das Englische für Knaben einestheils zu schwer, anderntheils zu leicht ist.

Zu schwer ist das Englische für Knaben wegen der darin herrschenden Willkür und Regellosigkeit.

Rothert selbst sagt Seite 34: Das nationale, das rein deutsche Gymnasium legt sehr vielen Werth auf eine reine, dialektfreie Aussprache des Deutschen; und ich stimme bei.

Nun weiß aber Jeder, daß die hochdeutsche Sprache im Gegensatz der dialektischen Volkssprache einen steifen, pedantischen Anstrich hat, daß sie etwas Künstliches, Gemachtes ist, dem alle Musik, wie sie in den Mundarten lebt, fehlt. Jeder Vater, der seine Kinder beobachtet, wird wissen, wie viel empfänglicher dieselben die dialektische Aussprache annehmen, wie schwer sich bei ihnen das junge Leben der Sprache in die Schnürleiber des Hochdeutschen stecken läßt. Selbst in Norddeutschland, wo doch in den gebildeten Familien das Hochdeutsche gesprochen wird, möchte es in solchen Orten, wo der Dialekt ein scharfes Gepräge hat,

wo derselbe deßhalb mit der Aussprache des Hochdeutschen in größern Conflict geräth, dem Hause selten gelingen, den jungen Kindern die Zwangsjacke des Hochdeutschen vollkommen anzulegen.

Diese Fesseln legt erst die Schule durch ihre gleichmäßigen Lautir- und Buchstabirübungen an; sie begrenzt mit eiserner Consequenz die möglichen Laute und Schälle auf ein bestimmtes Maß, und zwingt dabei die Schüler mit dem gegebenen Zeichen stets einen und denselben Laut zu verbinden.

Kaum ist dieß Ziel annähernd erreicht, so muß der Knabe schreiben; er muß sich gewöhnen in orthographischen Uebungen die bestimmten Zeichen für die bestimmten Laute zu setzen. Auch hier gibt's wieder Kampf und Mühe und es möchte wohl wenige 10jährige Knaben geben, die darin die nöthige Sicherheit erlangt haben. — So also mit der Aussprache und Orthographie noch nicht fertig, soll der Knabe nach Rotherts Vorschlage ans Englische. Er sieht dieselben Schriftzeichen; aber die mühsam eingeprägte Aussprache der damit bezeichneten Laute gilt nichts mehr. Das a ist nicht mehr a allein; das e nicht mehr e; kurz die Laute, deren Zeichen er sieht, spricht er nicht nach gewohnter, nicht einmal nach fest bestimmter Weise, dagegen muß er Laute hören lassen, deren Zeichen er nicht sieht. — Warum sein bis dahin gelerntes ABC zur größten Unwahrheit wird, kann er nicht begreifen; es bleibt ihm nichts übrig, als nachzusprechen, denn die Regeln, die fast immer doppelt so viel Ausnahmen haben, nützen ihm nichts. Er hat Schwierigkeiten zu überwinden, die überwunden keine Freude aufkommen lassen; die ihm nie den Siegesruf: „das kann ich" gestatten. Er wird sich nie geistig gestärkt, er wird sich gedrückt fühlen. Privatunterricht mag hier andere Resultate liefern, das beweist für die Schule nichts, in der oft 30—40 Schüler zugleich unterrichtet sein wollen. Mit Recht sagt gewiß Lichtenberg (Bd. II, S. 200): „Ein Lehrer auf Schulen und Universitäten kann keine Individuen erziehen, er erzieht bloß Gattungen".

Hat Rothert erst einmal mit einer vollen Classe den Versuch gemacht, ich bin fest überzeugt, er wird beistimmen, daß das Resultat der Zeit und Mühe nicht entspricht. Ich wenigstens habe an unserer Schule die Beobachtung gemacht, daß diejenigen Schüler, welche Ostern 1849 in Quarta in drei Stunden das Griechische angefangen, wenn man den Formenreichthum der Sprache berücksichtigt, verhältnißmäßig bessere Fortschritte gemacht hatten, als diejenigen Mitschüler, welche in eben so viel Zeit das Englische gelernt hatten. Die Griechen lasen geläufiger, übersetzten im Ganzen gleich gut und analysirten die vorkommenden Formen eben so geläufig wie die Engländer. Aber ein englisches Verbum hat,

selbst den nur durch die Conjunctionen bezeichneten Conj. Präs. und Imperf. mitgerechnet, nur 28 Formen; ein griechisches Verbum dagegen hat im Activ allein, Perfect und Plusqpf. II und die Casus der Participia nicht mitgerechnet, 172 Formen, schärft also weit mehr die Beobachtungskraft. Doch davon unten.

Rothert räumt vielleicht diese Schwierigkeiten nicht ein, aber Lehrer der neuern Sprachen räumen sie ein *. Zu diesen ersten Schwierigkeiten kommt beim Uebergange zum Französischen eine neue, auf welche der Oberlehrer Bleske in Emden, dem doch als Lehrer der neuern Sprachen wohl ein Urtheil zusteht, aufmerksam macht. Derselbe sagt **: „Wer Engländer im Französischen unterrichtet hat oder nur solche junge Leute, welche mit dem Englischen den Anfang gemacht hatten und geläufig lesen konnten, der wird wissen, wie schwer es ist, sie das Französische richtig lesen zu lehren. Immer und immer kehrt die englische Aussprache zurück, und es kostet ihnen die größte Mühe sich davon los zu machen. Die französische Aussprache hindert sie dagegen beim Englischen gar nicht, sie unterstützt im Gegentheil den Deutschen".

Wie viel naturgemäßer ist dagegen der Uebergang vom Deutschen zum Lateinischen! Da gilt, weil wir die Aussprache der Römer nicht mehr kennen, mit wenigen fast unerheblichen Ausnahmen des Schülers ABC; er kann lesen und so in der ersten Stunde, nach der genetischen Methode unterrichtet, kleine, ihm verständliche Sätze übersetzen. Dieses Können, so unbedeutend an sich, hebt des Buben Muth, macht ihm die größte Freude. Man höre nur, man erkundige sich nur bei den Eltern und wird erfahren, mit welcher Triumphatormine diese 10jährigen Burschen Vater und Mutter auffordern, ihnen Sätze aufzugeben, die sie ihnen ins Lateinische übersetzen wollen.

Geht man dann etwa im zwölften Jahre zum Französischen über, so lernt der Schüler die ersten, aber gegen das Englische gehalten unbedeutenden Abweichungen von seinem ABC nach feststehenden Regeln und wird allmälig vorbereitet, bei Erlernung fremder Sprachen sein erstes ABC zu vergessen und die Lautsysteme der andern Sprachen sich anzueignen. Mit dem reifenden Verstande lernt er, richtig unterrichtet, einsehen, daß seine Sprachwerkzeuge noch zu verschiedenen Modificationen und Modulationen der Laute eingerichtet sind, er übt sie von

* Was Dr. Dreßler in Viehoffs Archiv, Bd. V, Heft 2, S. 267 ff., in dieser Beziehung vom Französischen sagt, gilt in noch höherm Grade vom Englischen.
** Emdner Programm von 1849, S. 6.

selbst und schüttelt aus eigener Lust die Fesseln ab, welche die deutsche Aussprache seinen Organen anlegte.

So vorbereitet ist der Uebergang zum Englischen naturgemäß; denn die Aussprache desselben braucht nun nicht mehr durch Vor- und Nachsprechen erlernt zu werden, sondern kann durch Beschreibung der Mund- und Zungenstellungen ꝛc. zum Bewußtsein gebracht werden.

„Naturgemäß ist es nicht", sagt Rothert, „den Knaben früh und hauptsächlich an einer todten Sprache zu bilden"; naturgemäß ist das Gesetz: „Schreite vom Nahen zum Fernen, vom Verwandten zum Fremden, vom Lebenden zum Todten". Aber paßt das Gesetz auf die Sprachenfolge? Gewiß nicht; denn jede andere Sprache, die der Schüler in der Schule erlernt, steht ihm fern, ist ihm fremd, ist ihm todt. Sie ist dem Schüler ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch; nur des Lehrers Unterricht rückt sie ihm näher, belebt sie ihm. Daß die englische Sprache aus germanischen Elementen gemischt ist, macht sie dem 10jährigen Knaben nicht leichter, weil ihm die Verwandtschaft nicht verständlich gemacht werden kann.

Mag der Lehrer auch noch so viel bei jedem germanischen Stamme das entsprechende deutsche Wort dem Schüler sagen, es ist doch für den Schüler nichts Belebendes. Es ist Vocabel für Vocabel, wie sie das Lexikon bietet, weil der Schüler aus Mangel an Sprachkenntniß, die allein in den Bau und die Bildung einer Sprache blicken läßt, den innern Zusammenhang der Verwandtschaft nicht begreift.

Und sollte wirklich, was ich sehr bezweifle, beim Schüler eine Neigung entstehen, die verwandten Stämme zusammen zu stellen, so hat das doch nichts Bildendes, weil es nur ein blindes Umhertappen, ein unmotivirtes Rathen ist. Ich stimme aber ganz dafür, daß bei der Erlernung des Englischen dem Schüler die Mischung dieser Sprache, ihre Bildung deutlich gemacht werde; dazu gehört aber nicht allein Kenntniß des Französischen; dazu gehört in Rücksicht der germanischen Elemente schon eine historische Kenntniß des Deutschen, also mindestens des Mittelhochdeutschen, und so folgt daraus, daß die Erlernung dieses Idioms, wenn nicht vorangegangen, doch wenigstens gleichzeitig beginnen muß; wenn gleich Rothert S. 41 die historische Folge der Sprachen abergläubisch nennt. Uebrigens ist Rotherts Einwand auch nicht angebracht, denn das Griechische stammt nicht vom Sanskrit, das Latein auch nicht, wie das Französische vom Latein stammt; das Englische vom Latein-Französischen und Deutschen; jene Sprachen sind Ur- oder Grundsprachen, die eine ist so ebenbürtig wie die andere. Sie ergänzen sich zwar gegenseitig, werfen gegenseitig Licht auf einander;

aber man kann auch eine allein studiren, und dabei die Resultate der Forschungen Anderer über die andern Ursprachen benutzen, ohne daß es nöthig ist, alle Ursprachen selbst gleich genau zu können. Jakob Grimm sagt Thl. II, S. IX selbst: „Ich vermag mich keiner selbst erworbenen, tiefer eingehenden Kenntniß der Sanskritgrammatik zu rühmen; es genügt mir, die trefflichen Arbeiten der Forscher in diesem Fach für allgemeine oder auffallend einzelne Vergleichungen zu nützen".

Zum Beweise, daß zur Einsicht in die englische Etymologie Kenntniß des Französischen und Mittelhochdeutschen nöthig ist, will ich statt weiterer theoretischer Ausführung den ersten Absatz aus: W. Scott: „Tales of a Grandfather" hersetzen und in dieser Beziehung untersuchen:

„England is the *southern*, and Scotland is the *northern* **part** of the **celebrated** *island* called *Great* Britain. England is *greatly* **larger** than Scotland, and the *land* is *much richer* and **produces** *better* crops. There are also a *great many more men* in England, and *both* the **gentle** *men* and the **country people** are *more wealthy*, and *have better food* and *clothing* there than in Scotland. The *towns* also are *much more* **numerous**, and *more* **populous**."

Sehen wir von den Formwörtern ab, berücksichtigen wir nur die Begriffswörter, so haben wir, wie die mit schiefer Schrift gedruckten Wörter zeigen, 17 Wörter germanischen Ursprungs; und wie die mit fetter Schrift gedruckten zeigen, 8 latein-französische; town ist angelsächsisch und kann erst als solches mit dem Niederdeutschen tûn = Zaun erkannt werden; gentleman ist aus beiden Elementen gemischt; called und crop sind weder germanischen noch romanischen Ursprungs, mithin unter jeder Bedingung als Vocabel zu lernen.

Fragen wir, welche germanischen Wörter der Schüler, selbst wenn er Plattdeutsch sprechen kann, als solche ohne Hülfe des Lehrers erkennen wird, so glaube ich annehmen zu dürfen, daß dieses nur die 4: land, better, have und richer sein werden. Von allen übrigen wird er den Zusammenhang nicht begreifen; das Gegenüberstellen der verwandten Stämme wird nicht mehr nützen, als wenn man folgende lateinische und deutsche Wörter als verwandte oder entlehnte zusammenstellen wollte: terere zehren; decem zehn; frango, fregi brechen, Wrak; lædere letzen in verletzen; piscis Fisch; misceo mischen; discus Tisch; vidua Wittwe; plecto flechten; plexus Flachs; ager Acker. Jeder Lehrer wird wissen, daß der zehnjährige Knabe die lateinischen Wörter nur als Vocabeln lernt und behält; für die Verwandtschaft hat er keinen Sinn, weil er für rationelle Behandlung der Sprachen noch nicht reif ist. Noch mehr. Sollte man annehmen, daß der Schüler doch leicht mehrere

Wörter ob der verwandten Buchstaben erriethe, so wird das nichts helfen, weil das Vorsprechen des Wortes, das Hören desselben alle den Zusammenhang zerstören wird, den das Auge vermuthete; der Schüler wird ein ganz fremdes Wort hören: rich ist ja ritsch und das paßt doch nicht zu reich nach dem Urtheile des Schülers, der das Anschauliche liebt.

Hat dagegen der Schüler schon Lateinisch und Französisch gelernt, so wird er ohne Zweifel die romanischen Wörter selbst ohne Hülfe des Lehrers bis auf country sofort erkennen. Lernt er dann zugleich Mhd., so kann ihm die Bildung des country, die Zusammensetzung von gentleman, so wie die Verwandtschaft der übrigen germanischen Wörter kurz erklärt und verständlich gemacht werden.

Welcher Weg ist nun der naturgemäße? Der Rothertsche von einer Grundsprache (dem Deutschen) zu einer Mischsprache, dann zu einer abgeleiteten und zuletzt zu der Grundsprache der letztern überzugehen; oder der bisherige, der Genesis, i. e. der Naturwüchsigkeit der Sprachen folgende, indem der Schüler zu seiner Grundsprache eine neue Grundsprache erlernt, dann die von dieser abgeleitete und zuletzt die aus beiden Elementen entstandene Mischsprache? Rotherts Verfahren kommt mir vor, wie wenn Jemand uns deutlich machen wollte, daß aus gelb und blau das Grün entsteht, die Mischung für sich vornähme und uns die fertige grüne Farbe zeigte und dann auf chemischem Wege durch Zersetzung und Auflösung die Grundbestandtheile hervorbringen wollte. — So naturwidrig handelt aber nicht leicht ein Chemiker.

Soll also die Vergleichung des Englischen mit dem Deutschen Nutzen haben, so muß sie in der Reihenfolge der Sprachen ihre bisherige Stelle behalten, obwohl es nicht unangemessen erscheint, die Erlernung derselben vielleicht für die Studirenden in Tertia zu beginnen, für die Nichtstudirenden in der Parallelquarta. — Rotherts Vorschlag ist den Schülern zuliebe gemacht, welche mit dem vierzehnten Jahre abgehen. Diesen zuliebe beraubt Rothert die Schüler, die länger auf der Schule verweilen, nicht allein der tiefern Einsicht in den Bau des Englischen, sondern auch des Gewinns, den sie für die Erkenntniß ihrer Muttersprache aus einem guten Unterrichte in fremden Sprachen, namentlich im Lateinischen haben sollen. Eine Ursprache nämlich, die durchweg naturwüchsig ist, kann ihrem Wesen, ihren Eigenthümlichkeiten nach nur durch Vergleichung mit einer Ursprache, nicht durch Vergleichung mit einer Misch- oder Tochtersprache erkannt werden. Deßhalb ist Rotherts Vorschlag durchaus unpatriotisch; derselbe wird die Meinung, die bei so vielen Englisch und Französisch parlirenden Deutschen so vor-

herrschend ist, daß nämlich diese beiden Sprachen an und für sich einen so großen Vorzug vor dem Deutschen hätten, nur mehr befestigen und so theils zur Verachtung der Muttersprache, theils zur grassirenden Sprachmengerei beitragen. Die wahrhaft genetische Reihenfolge der Sprachen steuert dieser Verachtung und lehrt die Muttersprache achten. Sie lehrt nämlich und überzeugt die Schüler, daß der Werth einer Sprache an sich nicht nach den matten, wenn gleich schön klingenden Umschreibungen der Begriffsbeziehungen, nicht nach den schöngeistigen, oft nichtssagenden Unterhaltungsphrasen, sondern nach der Bildungsfähigkeit, nach der Kraft und Energie, womit die Beziehungen der Begriffe durch bloße Formänderungen ausgedrückt werden, zu beurtheilen ist. Für den Kenner hat ja selbst ein Racepferd einen weit höhern Werth, als jedes andere, wenn dessen Bau auch noch so zierlich und schön sein sollte.

Bei allen diesen Schwierigkeiten ist das Englische andererseits doch wieder zu leicht für den Schüler, weil die grammatische Beschäftigung mit derselben keine geistige Anstrengung verlangt und deßhalb fast gar keine geistbildenden Elemente mit sich bringt.

Nur die fremde Sprache hat auf der elementaren Stufe für den Geist des Schülers die reichsten Bildungselemente, welche ihn zwingt und am meisten übt, auf Sprachformen und Sprachwendungen zu achten, um sich dadurch die Gedanken Anderer zu erschließen; welche den Schüler nöthigt, das Kleinste, Feinste und scheinbar Unbedeutendste gründlich zu beachten, weil sehr oft die Veränderung eines einzigen Buchstabens dem Worte eine neue Beziehung gibt; ferner die Sprache, welche durch Einübung und Anwendung der syntaktischen Regeln die Urtheilskraft weckt, übt und schärft *.

Daß die lateinische Sprache diesen Anforderungen genügt, bedarf keines Beweises **. Daß die englische Sprache, deren Flexionskraft fast gänzlich erstorben ist, gar keine Elemente dieser Art besitzt, lehrt ein oberflächlicher Anblick ihrer Formenlehre. Das Verbum, dessen Flexion in allen Ursprachen so tief in das Innere der Sprachen selbst eingreift, hat im Englischen fast nur Hülfsverbenconjugation; die wenigen aus dem Stamme hervorgewachsenen Formen unterscheiden sich fast gar nicht und nehmen somit die fruchtbarsten Uebungen aus dem Unterrichte weg.

* Man vergleiche: Scheibert: Höhere Bürgerschule § 31—36.

** Das lat. Zeitwort hat im Activ und Passiv 149 Formen; wenn man das Deponens und die vier Conjugationen mitrechnet, fast 900. — Ueber das Griechische vgl. oben.

Da ist kein Unterschied des Indicativ und Conjunctiv; kein bedeutender Unterschied der Personenbezeichnung, weil nur 2. und 3. Pers. Sgl. Præs. und 2. Pers. Sgl. Præt. ein Flexionszeichen haben; kein Unterschied des Præsentis vom Infinitiv und Imperativ. Das Substantiv, das keinen Unterschied des Geschlechts in der Form kennt, ist durchweg ohne Casuszeichen (das s des Pluralis kommt kaum in Betracht) und nimmt des Schülers Aufmerksamkeit durchaus nicht in Anspruch, da die vorgesetzten Präpositionen die Beziehungen des Substantivs im Satze hinreichend andeuten. Dasselbe gilt vom Adjectiv, das inflexibel vom Schüler ganz mechanisch, sei es Prädicat, sei es Attribut, zu seinem Substantiv gesetzt werden kann. Muß eine solche Armuth, ein so todter Mechanismus nicht bei dem Schüler, wenn er in seiner Muttersprache bald diesen bald jenen grammatischen Schnitzer macht, den Gedanken hervorrufen, daß der Engländer doch viel vernünftiger sei als der Deutsche, da er seinen Söhnen jede Gelegenheit Fehler zu machen genommen habe?

Zu dieser Formlosigkeit kommt nun die Leichtigkeit des Uebersetzens ins Deutsche. Der Schüler kann fast immer Wort für Wort übersetzen und er übersetzt in der Regel richtig und ziemlich reindeutsch. Scheinbar macht er hier größere Fortschritte als beim Uebersetzen aus dem Lateinischen, hat aber für seine Stilübungen nichts gewonnen, eben weil er mit den Satzformen nicht zu ringen braucht, um sie der deutschen Sprache anzupassen und weil die wörtliche Uebersetzung sehr selten zu Satzumformungen nöthigt. Ganz anders ist das beim Lateinischen; hier muß die wörtliche Uebersetzung erst wirklich mit Nachdenken in eine rein deutsche Form gebracht werden.

Also diese Armuth an Flexionsformen in der englischen Sprache, die Rothert S. 49 sehr gut findet, ist und bleibt ein Mangel. Ueberhaupt ist Rothert so ziemlich der erste Lehrer, der in diesen Uebungen, welche der Formenreichthum einer Sprache bewirkt, einen so dürren Formalismus sieht, „der", wie er S. 8 sagt, „Bureaumenschen zieht, Unterthanen mit engbeschränktem Unterthanenverstande, nicht Bürger". Aber gerade bei seinem Schlußsatze: „Deutschland aber bedarf treue Unterthanen und freie Bürger, was zu vereinigen wir gerade von England am besten lernen können" hätte ihm einfallen sollen, daß in England der von ihm so verurtheilte Formalismus in der schönsten Blüthe steht; daß die Engländer bis auf die neueste Zeit in öffentlichen und Privatschulen das Lateinische aus lateinisch geschriebenen Grammatiken (Bearbeitungen des Donat) lehren und die jungen Lateiner durch weit strengere Zucht zum mechanischen Lernen anhalten, als wir Deut-

schen, ohne deßhalb „Unterthanen mit beschränktem Unterthanenverstande zu ziehen". Ich meine, die Engländer können am besten beweisen, daß das Erlernen der lateinischen Formenlehre mit der politischen Freiheit gar nichts zu thun hat.

Ferner ist Rothert in einem psychologischen Irrthume befangen, wenn er S. 11 behauptet, „daß sich der lateinische Elementarunterricht, der freilich nicht rationell sein kann, nicht für das Knabenalter eines Sextaners und Quartaners eigne, weil in diesem Alter das Anschauliche, das Concrete vorwalten müsse". Denn Formenlehre im Satze eingeübt ist anschaulich, ist das Concrete, aus dem die Regel des Gebrauchs abstrahirt werden soll. So wie nun Knaben von 10—14 Jahren gern Raumlehre treiben, gern mit einem Baukasten spielen, aus dessen Theilen sie nach Belieben Hallen oder Tempel herstellen können, eben so gern treiben sie die Formenlehre fremder Sprachen, und zwar mit um so größerem Wetteifer, je verschiedenere Reihenfolgen sie dabei anwenden können *. — Anders der Jüngling von seinem vierzehnten Jahre an, der sich, wie Herbart sagt, gern zur Abschließung neigt. Dieser will nichts vom Nachlernen der vergessenen Formenlehre in fremden Sprachen wissen, viel weniger vom ersten Erlernen derselben. Dieser fühlt in sich die Fähigkeit, das Besondere dem Allgemeinen zu subsumiren und will diese Fähigkeit üben, weßhalb in diesem Alter eine ganz andere Behandlung des sprachlichen Unterrichts eintreten muß.

Zu leicht ist das Englische für einen 10jährigen Unterricht für die Studirenden, für einen 7—8jährigen Unterricht in der höhern Bürgerschule. Die Erfahrung hat gelehrt, daß sich die guten, also die Normalschüler in 4 Jahren bei angemessener Stundenzahl eine solche Kenntniß des Englischen verschaffen, daß sie im Stande sind, die Litteraturwerke desselben für sich zu studiren. Auf diese Erfahrung gestützt beginnt die höhere Bürgerschule zu Hannover das Englische in der vierten Classe, und widmet demselben in jeder Classe 3 Stunden der Woche, so daß ein Schüler während seiner ganzen Schulzeit 480 Stunden im Englischen unterrichtet wird. Rothert hat für seine Schüler, die aus seiner Tertia abgehen, aber 1120 Stunden, wenn der Schüler 2 Jahre in jeder Classe sitzt; 560, wenn er 1 Jahr in der Classe verweilt; also durchschnittlich immer 6—800 Stunden. Der künftig Studirende, der mit dem achten Jahre in Rotherts Sexta aufgenommen, mit seinem zehnten Jahre in die Quinta tritt und mit dem zwanzigsten Jahre,

* Rothert selbst hat mir hier treffliche Fingerzeige gegeben, und die Erfahrung hat mich über die Richtigkeit dieses scheinbaren Mechanismus belehrt.

wie Rothert annimmt, zur Universität abgeht, wird 1480 Stunden im Englischen unterrichtet; während das Gesammtgymnasium in Emden nach dem Lectionsplane von 1849, wenn man zweijährige Curse annimmt, nur 880 Stunden für die Studirenden festsetzt. — Rothert widmet also dieser Sprache jedenfalls zu viel Zeit, das ist nicht naturgemäß. Wenn bis zum März 1848 4 Jahre mit 480 Stunden genügt haben, so kann man nicht nach dem März so viel Zeit den schwereren Sprachen entziehen, die sich, einzelne Ausnahmen abgerechnet, nicht so schnell so gründlich erlernen lassen, daß der Schüler sie für sich betreiben kann.

Zu diesen pädagogischen Gründen kömmt noch ein sittlicher. Hauptgeschäft der Erziehung ist und bleibt es, den Schüler dahin zu bringen, daß er mit Mühe und Anstrengung arbeiten lerne; daß er beim Lernen erfahre, daß das „im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brod essen" auch in der Schule gilt. — Rotherts Methode, die eine modificirte Jacotot-Hamiltonsche ist und die, wenn der Schüler schon eine oder zwei Sprachen grammatisch erlernt hat, viele Vorzüge hat, arbeitet diesem Hauptgeschäfte der Erziehung entgegen. Sie verwöhnt den Knaben und Jüngling, wenn er alle Sprachen nach ihr erlernt. Schüler, die vom zehnten Lebensjahre an nur durch Vor- und Nachübersetzen die Sprachen erlernen, werden nie den Ernst des Studirens erlernen, werden sich nie zu einem selbständigen Studium der Wissenschaften angetrieben fühlen. Ich fürchte, daß, würde die Rothertsche Methode allgemein eingeführt, die deutsche Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit sich bald in ihr Gegentheil verkehren möchte; wir würden Rhetoriker erhalten, aber keine Logiker!

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Zur Frage über den Umfang der altclassischen Lectüre. Von Professor Dr. Doberenz. Hildburghausen, 1850. 4. [Einladungsprogramm des Gymnasiums.]

Es ist eine praktische Zeitfrage, die der um Demosthenes verdiente Verfasser in sorgfältige Erwägung zieht. Daß alte Classiker auf Gymnasien gelesen werden sollen, darin stimmen alle Urtheilsfähigen überein. Aber wie und in welchem Umfange? Das ist eine Cardinalfrage für die Gymnasien, und darin gehen die Meinungen noch weit aus einander. Die Abhandlung des Herrn Doberenz zeigt praktischen Sinn: denn sie führt mitten in das Leben der Schule hinein und hat hierbei Vieles wahr und treffend hervorgehoben. Da man annehmen darf, daß jeder, der an obiger Frage Interesse nimmt, die Abhandlung selbst lesen werde, so will ich nur Einiges zu dem bemerken, was mir Bedenken erregt oder worüber ich anderer Ansicht bin, zugleich auch an einigen Stellen in allgemeinere Betrachtung übergehen.

Gleich in der Einleitung erwähnt der Verf. als Gegenstand allgemeiner Uebereinstimmung, daß „die kritisch-grammatische Erklärungsweise auf das Nothwendigste zu beschränken und der größtmöglichste Umfang der Lectüre und ein genaues und tiefes Erfassen des Inhalts der alten Schriftwerke zu erstreben sei". Aber „grammatisch" ist hier nicht ausreichend, und „kritisch" gehört in die Philologie, aber nicht ins Gymnasium. Hier kann davon nur ausnahmsweise die Rede sein, wenn man wirklich einen Fortschritt erzielen will. Es hätte daher von Erklärung überhaupt gesprochen werden sollen, worauf auch die folgende Erörterung führt. Nun hat sich der Verf. überall an gegebene Zustände angeschlossen, unter Anderem aus zwölf Programmen verschiedener Gymnasien zusammengestellt, was binnen Jahresfrist im Griechischen und Lateinischen in der Prima gelesen worden ist, und ist zu dem Endresultate gekommen: „Wir sind der Ueberzeugung, daß weder in den hier erwähnten Gymnasien noch in den übrigen in den Lectionen mehr gelesen werden kann, als hier verzeichnet ist, halten aber eine ausgedehntere Lectüre für wünschenswerth und nothwendig." Und dieß letztere will er durch den Vorschlag erreicht wissen,

daß man alle vier Wochen zwei Studientage neben einander lege, an welchen die Schüler, durch geeignete Commentare unterstützt, alte Classiker lesen und darüber einen schriftlichen Nachweis liefern sollen.

Ich zweifle aber, daß hierdurch der Sache sehr aufgeholfen werde, und fürchte, daß der Schluß von zwölf Gymnasien auf alle übrigen zu rasch sei. Denn **erstens** wird in manchen Gymnasien, nach Angabe der Programme, wirklich mehr gelesen, als in den hier angeführten verzeichnet steht. **Zweitens** ist es ein Uebelstand, daß der Verfasser die geschlossenen Anstalten Grimma, Meißen, Pforta mit neun freien Gymnasien so ohne Weiteres zusammenstellt, weil die erstern vor den letztern manche Einrichtung voraus haben, wodurch sie einen geringeren Umfang der Lectüre ergänzen können. Da ich indeß von geschlossenen Schulen oder Pensionaten keine eigene Erfahrung besitze, so kann ich nur von freien Gymnasien sprechen. Auf diesen aber kann und muß — das ist meine Ueberzeugung — schon in den Lectionen ein größerer Umfang der Lectüre erreicht werden. Was man zur Erreichung dieses Zieles hier und da vorgeschlagen hat, nämlich 1) daß leichtere Stellen nicht übersetzt werden; 2) die Beschränkung der Repetition; 3) das Erlassen der Vorbereitung, — das sind nutzlose Palliativmittel, die der Verf. in der Hauptsache gut widerlegt hat. Jedoch liegt in allen drei Vorschlägen, richtig verstanden, **etwas** Wahres, worauf ich weiter unten zurückkommen werde.

Zunächst ist die Hauptsache, daß die Behandlungsweise der alten Classiker eine vielfach andere werde, daß man die Privatlectüre mit den Schullectionen in die engste Verbindung setze, daß man über Nebendingen nicht die Hauptsache vergesse, und in unwesentlichen Dingen von zu hohen Forderungen nachlasse, um für das Wesentliche Zeit und Kraft zu gewinnen. Die Hauptdifferenz, in der ich mich hier mit dem Verfasser befinde, ist der Umstand, daß er überall vom Schüler eine schöne, gute, ächt deutsche Uebersetzung verlangt. Diese Forderung scheint mir einestheils zu hoch gestellt, anderentheils nicht wesentlich zu sein. Der Verf. sagt selbst S. 5, es „komme oft vor, daß der Schüler um den passenden Ausdruck und überhaupt um die ächt deutsche Uebersetzung verlegen sei", und S. 9, daß „eine ächt deutsche Uebersetzung zu geben oft für den Schüler keine leichte Aufgabe sei". Nun! das ist ein Zeichen, daß man hierin mit seinen Forderungen nicht zu weit gehen dürfe, sondern daß man sich fragen müsse, ob hierin das Wesentliche liege. Dem Verf. erscheint diese Forderung nach S. 5 „fast als das Wichtigste". Und welches sind seine

Gründe? Er hat dergleichen drei angeführt. Zuvörderst bemerkt er, „daß erst durch eine ächt deutsche Uebersetzung der Sinn und Gedanke des Schriftstellers in seiner vollen Richtigkeit und Schärfe dem Schüler vor die Seele trete". Aber das ist eine Aufgabe für den Meister der Uebersetzungskunst, noch nicht für den Schüler. Sodann tritt Sinn und Gedanke eines fremden Schriftstellers in „seiner vollen Richtigkeit und Schärfe" erst demjenigen Schüler vor die Seele, der im Stande ist, die fremde Form des Autors gleich so zu verstehen, daß er nicht erst der entsprechenden Worte seiner Muttersprache sich bewußt zu werden braucht. Und dahin muß das Streben gerichtet sein. Daß hierzu eine wörtliche, nur möglichst rasche und nicht undeutsche Uebersetzung selbst in der Prima ausreichend sei, das ist wenigstens meine durch Erfahrung gewonnene Ueberzeugung. Ich könnte hierzu selbst G. Hermann als Auctorität citiren aus mancher der Stellen, die in meiner Schrift über ihn gesammelt sind: doch es genügt auf Herrn Doberenz selbst zu verweisen, der S. 14 erzählt, daß von Schülern zu Grimma in einer Studienwoche „der größte Theil von Cicero's Officia, oder ein großer Theil der Ilias u. s. w. gelesen wurde". Hätten die Schüler das vollenden können, wenn sie bei jeder Stelle auf eine „ächt deutsche Uebersetzung" hätten denken wollen? Gewiß nicht! Wohl aber ist es ein allgemeines Geständniß, daß gerade durch diese umfassende Lectüre der Schüler die gründliche Kenntniß in den alten Sprachen auf den Fürstenschulen erreicht wurde. Und was Herr Dob. hinzufügt: „Was damals Schüler leisteten, sollte dieß nicht auch den Schülern unserer Zeit möglich sein? Sollten sie es aber wirklich nicht können, nun so sollen und müssen sie es lernen;" das ist mir aus innerster Seele geschrieben.

Aber dann muß man auch methodische Mittel anwenden, die zum Ziele führen. Man darf von der Jugend keinen Optimismus hegen, wie derselbe S. 11 in ein paar leisen Spuren hervortritt. Der Hauptfeind ist hier die Schlaffheit und maßlose Genußsucht der Gegenwart, an der schon die Jugend ihren vorzeitigen Antheil wünscht. Diesem Feinde muß man entgegentreten, nicht mit Gewalt und lächerlichen theoretischen Verboten, sondern mit vernünftiger praktischer Strenge, d. h. vor Allem mit der feurigen Waffe einer ernsten Belehrung, wodurch man die Seelen der Jünglinge für altclassische Lectüre zu begeistern weiß, damit unter ihnen ein edler Wetteifer entstehe. Hierin liegt, ohne Redensarten, das Schwergewicht. Ist dieses erreicht, dann kann man erst in die Fassungskraft, Raschheit und Unmittelbarkeit des jugendlichen Geistes eine richtige Einsicht gewinnen.

Ich kehre zu der Forderung einer guten, ächt deutschen Uebersetzung

zurück. Herr Dob. hat dafür S. 6 einen zweiten Grund gegeben, indem er bemerkt, daß das Streben darnach „ein vorzügliches Mittel für die Bildung des deutschen Ausdrucks gewähre, weil dadurch der Unterschied zwischen beiden Sprachen klar und deutlich den Schülern in die Augen springe, und die daraus gewonnenen Unterscheidungsmerkmale zu einem tiefen und gründlichen Erfassen der Sprache führten". Was das erste betrifft, „die Bildung des deutschen Ausdrucks"; das scheint mir ein verjährter Irrthum zu sein. Denn diese Bildung wird nur aus verständiger Lectüre deutscher Classiker gewonnen, nicht aber aus vergleichungsweisem Verfahren mit fremden Sprachen. Und das „tiefe und gründliche Erfassen der Sprache" wird auch nur durch vieles und verständiges Lesen der Autoren erreicht, so daß man den Schüler immer mehr gewöhnt, die Gedankenwelt des Griechen oder Römers gleich in der ursprünglichen Sprachform auf sich wirken zu lassen. Daher halte ich auch den mündlichen Gebrauch des Griechischen und Lateinischen auf der höchsten Stufe, als das schnellste Extemporale der Reproduction betrachtet, für ein nothwendiges Lehrmittel, wenn man Sicherheit und Gewandtheit im Verständniß alter Texte erzielen will. Synonymische Betrachtung dagegen oder „Unterscheidungsmerkmale" werden wohl besser an Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische geübt, die gerade hierin ihre Berechtigung haben. Für gewöhnliche Lectüre ist dieses Verfahren zu zeitraubend und steht mit dem Erfolge (nach meiner Erfahrung) in keinem Verhältniß. Man kann es, ohne das Wesen zu beeinträchtigen, preisgeben.

Um aber die Schwierigkeit, „den passendsten Ausdruck in ächt deutscher Uebersetzung" zu finden, dem Schüler zu erleichtern, will Herr Dob. in Commentaren dergleichen Uebersetzungsformeln mit angeführt wissen: denn dadurch würde „der Schüler abgehalten, nach verbotenen Hülfsmitteln zu greifen" (S. 9). Das erscheint mir als Selbsttäuschung. Gerade umgekehrt, wer von den Schülern elegante „ächt deutsche Uebersetzung" verlangt, verleitet dieselben weit eher, nach Uebersetzungen zu greifen, wo dergleichen zu finden sind, als wer mit wörtlicher wenn auch anfangs etwas holperiger Uebersetzung sich befriedigt fühlt. In Commentaren aber dergleichen Ausdrücke zu bieten, hat keinen nachhaltigen Nutzen, weil dieß nichts Anderes heißt, als den Schüler von einer anderen Fessel abhängig machen. Denn sobald er die Ausgabe mit der Note nicht zur Hand hat, ist seine Weisheit verschwunden. Es muß aber dahin kommen, daß der Schüler am Ende alle Noten entbehren und aus eigener Kraft mit bloßen Texten sich Rath schaffen lernt. Was nützt nämlich dem Schüler dieses oder jenes Wort, diese oder jene Redeweise, die er bloß

beim Commentator „in ächt deutscher Uebersetzung" findet, des anderen Tags doch wieder vergessen hat, er müßte sie denn pure auswendig lernen? Dann nützt es aber nicht viel für ähnliche Stellen. Denn, wie auch Herr Dob. S. 4 mit Recht sagt: nur „das Selbstgefundene mehrt die Lust und Freude am Lernen und prägt sich tiefer und fester dem Gedächtniß ein". Also kann ich auch diesen dritten Grund für das Verlangen einer „ächt deutschen Uebersetzung" nicht stichhaltig finden.

Was ist nun die Folge von allen diesen Bedenken? Ich meine, die Forderung einer „ächt deutschen" Uebersetzung fallen zu lassen, weil sie nicht zum Wesen der Sache gehört, sondern das Hauptziel nur unnöthig aufhält. Der schlagendste Beweis für Entbehrlichkeit einer „ächt deutschen" Uebersetzung könnte freilich, wie bei vielen andern Dingen im Leben der Schule, nur praktisch geliefert werden, indem Alles darauf ankommt, was Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn zu leisten vermögen, ob sie dann im Stande sind, ihre griechischen und römischen Schulautoren leicht und sicher zu lesen. In dieser praktischen Hinsicht können die Deutschen noch Manches von den Engländern lernen. Denn die deutschen Pädagogen scheinen öfters ihre bloßen Theorieen, ohne praktischen Boden, bis zur Speculation heraufzuführen, während die lebenslustige Jugend, die als Schüler ihnen anvertraut ist, sich in Bierkneipen divertirt, in Schlagen und Trinken ihre Ehre sucht, oder gar noch in anderer Liederlichkeit sich herumtreibt. Auf diese Weise ist schon mancher Mutter Kind zu Grunde gegangen, weil man die Geister nicht spannend in Anspruch nahm.

Doch genug aus dem Schattengemälde, das hierher zunächst keine Beziehung hat. In Hinsicht auf Herrn Dob. will ich zu den drei obigen Vorschlägen zurückkehren, durch welche manche Lehrer einen größeren Umfang der Lectüre erreichen wollen, nämlich

1) man solle leichtere Stellen nicht übersetzen lassen. Das kann man nur bei vorgeschrittenen Schülern in Anwendung bringen, und auch hier nur theilweise bei Epikern und Historikern, nicht leicht bei Tragikern und Rednern. Es hängt viel davon ab, wie vorbereitet die Schüler in die oberen Classen treten, und welchen Gang der Behandlung ein Lehrer nach seinem Naturell für geeignet hält.

2) durch Beschränkung der Repetition. Daß Wiederholung die Hauptsache sei, kann Niemand bezweifeln. Aber es muß doch beim Fortschritt des Schuljahrs diese und jene Erscheinung zur klaren und festen Erkenntniß gebracht, eine sprachliche Schwierigkeit nach der andern überwunden werden, so daß man später nicht nöthig hat, jede Einzelnheit zu wiederholen, die bei der Erklärung nebenbei mit angereiht wurde.

Insofern wird Repetition von selbst beschränkt, und es kann ein immer größerer Umfang der Lectüre bei geregeltem Gange und zweckmäßiger Methodik bewältigt werden. Wer freilich am Ende des Schuljahrs seinen Autor noch eben so erklärt, wie im Anfange desselben, hat darüber aus eigener Erfahrung kein Urtheil. Uebrigens ist das Verfahren bei der Wiederholung, welches der Verf. als das seinige beschreibt, ganz zweckentsprechend. Nur möchte der Grund, „weil so das aufgegebene Pensum beendigt werden kann, während man, wenn mit der Repetition begonnen wird, der Gefahr leicht ausgesetzt ist, das aufgegebene Pensum nicht bis zu Ende zu führen", keine allgemeine Geltung beanspruchen können. Denn Andere werden stets mit der Repetition beginnen und zwar so, daß weder Lehrer noch Schüler das Buch aufschlagen dürfen. Freilich wird ein verständiger Lehrer keine so stereotypirten Fragen thun, als die von Herrn Dob. mit Recht als unpassend bezeichneten sind: „was haben wir in der vorigen Stunde gehabt, oder was habe ich über dieses oder jenes Wort bemerkt" u. s. w.? sondern er wird gleich bestimmte, auf den Inhalt des gelesenen Textes bezügliche Aufgaben stellen, um verschiedene Schüler nach Umständen griechisch, lateinisch oder deutsch darüber in zusammenhängender Rede sprechen zu lassen. Dann wird er, an diesen Inhalt sich anschließend, weiter fragen: was hat der Autor in diesem oder jenem (bestimmten) Gedanken für ein Wort, für eine Wendung gebraucht? wie heißt der und der Satz oder Vers? Und dabei wird er, was etwa beim Uebersetzen in der vorigen Stunde einer kurzen Erläuterung bedurfte, jetzt wiederholen. Auch solches Verfahren bringt Leben in die Sache, wenn dasselbe als natürliches Ergebniß vom ganzen Naturell des Lehrers gehandhabt wird. Was zweitens die Gefahr betrifft, das „aufgegebene Pensum nicht zu Ende zu führen", so wird mancher andere Lehrer kein festbegrenztes Pensum im Voraus aufgeben, sondern dieß dem jugendlichen Wetteifer und der Kraft jedes einzelnen Schülers frei überlassen. Denn jeder soll in der Unterrichtsstunde beweisen, was er vermag, und soll von der bestmöglichsten Anwendung seiner Kräfte den Lehrer überzeugen. Wie weit man in jeder Lehrstunde kommt, das muß man dem Schicksal überlassen, weil es wesentlich vom jedesmaligen Standpuncte im Wachsthum der mittelmäßigen Schülerkräfte bedingt ist. Abschnitte lassen sich bei den Alten fast überall machen, und man braucht dabei nicht allzu ängstlich zu sein, zumal wenn die Stunden für Lectüre eines Autors nicht allzu entfernt aus einander liegen und wenn der Lehrer vom Stundenschlag nicht bis auf Minuten sich tyrannisch beherrschen läßt.

Manche haben Erweiterung der Lectüre auch dadurch herbeiführen

wollen, daß sie riethen, 3) die Vorbereitungen auf die Lectüre entweder zu beschränken oder ganz zu erlassen. Auch diesen Punct hat der Verf., nach dem Vorgange Krüger's und des Ref., in der Hauptsache gut widerlegt. Indeß dürfte hinzukommen, daß man bisweilen einen Abschnitt ohne Vorbereitung mit Schülern lesen müsse, um die Kraft zu prüfen, wie weit sie im augenblicklichen Verständniß alter Texte fortgeschritten sei. Man kann, um vor jeder Illusion gesichert zu sein, das Verfahren anwenden, daß man etwa Dreiviertelstunden übersetzen und erklären, dann aber die Bücher zumachen läßt, und nun nachforscht, was bereits von Inhalt und Form ins Bewußtsein des Schülers gekommen sei. Insofern also scheint das Erlassen der Vorbereitung auf der höchsten Stufe eine Bedeutung zu haben. Namentlich muß doch der Primaner die Ilias rasch und gewandt übersetzen können: sonst bleibt das Lesen des Demosthenes oder der Tragiker in Prima eine stümperhafte Qual, und trägt keine befriedigenden Früchte. Daß aber Odyssee und Ilias mit Secundanern binnen zwei Jahren ganz gelesen werden können, so daß ein genaues Verständniß der Gedichte erzielt wird: davon kann sich Jeder überzeugen, der einmal specifisch-philologisches Vorurtheil ablegen will, und auf einem Wege, von welchem Herr Dob. S. 9 f. ein anschauliches Bild aus der Tertia liefert, in Secunda methodisch und consequent fortbaut. Denn es gibt keinen Schriftsteller, in welchen die Jugend bei richtiger Leitung sich so leicht hineinliest, als Homer und Herodot. Da gilt aber kein Raisonnement a priori, kein absprechendes Theoretisiren, sondern da heißt es vor Allem: Versuchen, an den Früchten wird man es erkennen.

Herr Doberenz hat außerdem noch einige Bemerkungen über seine brauchbare Schulausgabe demosthenischer Reden mit eingeflochten, und hat besonders gegen einige Einwürfe seiner Recensenten sich geschickt vertheidigt. Er mußte aber dieselben speciell mit Namen nennen, damit man die bezüglichen Stellen vergleichen könnte. Ich habe indeß noch andere Puncte, als welche Herr Dob. bespricht, an seiner Ausgabe in Erinnerung zu bringen, habe aber Alles in besonderer Beurtheilung in den Leipziger Jahrbb. für Phil. und Pädag. so vollständig angedeutet, daß ich hier diese Sache übergehen kann. Nur Eins will ich beifügen, nämlich das Zugeständniß des Herrn Dob., daß „hier und da die Erklärung eines Wortes gegeben ist, welche der Schüler selbst hätte finden können". Ich betone dieß hier deßhalb besonders, weil mich in dieser Beziehung Herr Ephorus Dr. Bäumlein (in Mützell's Zeitschr. Maiheft S. 398 ff.) mißverstanden hat, indem er zwei Nebenbemerkungen von mir in einem Sinne ausdeutet und bis zu einem Grade erweitert,

der mit meinen anderweitigen Aeußerungen gar nicht vereinbar wäre. Ich dürfte in dieser Forderung leicht noch strenger urtheilen, als jener scharfsinnige Forscher und geistreiche Schulmann. Davon vielleicht anderwärts mehr.

Es bleibt noch übrig, über die Studientage, die Herr Dob. zur Erweiterung altclassischer Lectüre in Vorschlag bringt, ein paar Worte hinzuzufügen. Ich stimme dem Verf. unbedingt bei, daß solche Studientage für Primaner und Secundaner sehr wichtig, und alle dagegen vorgebrachten Gründe nicht stichhaltig seien. Aber ich wünsche dieselben, nicht ohne eigene Lehrererfahrung, theils zu freierer Verwendung der Schüler, theils nach einem Vorschlage, welcher einer Möglichkeit der Ausführung näher liegt. Man lasse nämlich in jeder Woche, in welche nicht sonst schon ein freier Schultag folgt, nach der Reihenfolge der Tage, um keine Lection zu beeinträchtigen, einen Tag den regelmäßigen Unterricht ausfallen, und lasse dafür die Schüler der beiden oberen Classen unter Aufsicht des geeigneten Lehrers in den Classenzimmern arbeiten, was sie nach eigener Zeiteintheilung für nothwendig halten. Denn sie können dann auch den vorhergehenden Tag die Zeit nach der Schule mit eigener Disposition verwenden. Dieser Vorschlag ist einfach, ausführbar, und geschieht nur, um den oberen Classen, wenn sie sonst in gutem Zuge sind, Zeit zu verschaffen. Der Verf. kann sich aus zwei Gründen mit einer derartigen Einrichtung nicht befreunden, „theils weil sie Anlaß zu gegenseitiger Störung gibt, theils weil die Aufsicht des Lehrers sich nicht mit der freien Selbstthätigkeit des Schülers zu vertragen scheint". Aber das Erstere kann nur geschehen, wenn man Lehrer zur Aufsicht bestellt, die bei Schülern in keinem Respecte stehen; und solche Lehrer werden auch bei anderer Einrichtung nichts schaffen können. Das Zweite „scheint" eben nur so, ist aber in der That auf die wahre „Selbstthätigkeit" ohne störenden Einfluß, wenn nämlich die Schüler nach eigenem Ermessen sich beschäftigen dürfen. Es setzt freilich diese Einrichtung voraus, daß in jedem Monate die bestimmten Aufgaben und Pensen an Tag und Stunde gebunden sind, das Wann der Anfertigung aber auf freien Gymnasien der freien Bestimmung des Schülers überlassen bleibt. Ob nun aber die meiste Zeit von Schülern auf das Lesen alter Classiker verwendet werde, wird immerhin davon abhängen, ob in den oberen Classen energische Lehrer wirken, die in den alten Sprachen den Kern der Gymnasien finden und auf altclassische Lectüre das Schwergewicht legen. Ist dieß der Fall, dann wird etwas geleistet; wo nicht, so wird keine äußerliche Einrichtung aufhelfen können. Denn durch kleinliche und engherzige

Bestimmungen, auch wenn sie auf noch so idealistischer Grundlage ruhen, wird man doch den Geist lebendiger Ueberzeugung in den einzelnen Lehrern nicht todtschlagen können. Dieser bricht sich unbewußt trotz Majoritäten seine siegreiche Bahn, und weiß sich in seinem Kreise zur Auctorität emporzuschwingen. Es ist ein köstliches Wort, was Scheibert im Februarheft S. 108 schreibt: „Das innere Leben in der Schule, die Macht des Geistes und die Kraft der Liebe in ihr, nicht aber Schulgesetze und Schulorganismen bestimmen den Fortschritt und die Fortentwickelung der Schulen."

Wir wollen einmal menschlich, schlicht und offen reden. Alle Vorschläge, auch die zur Erweiterung altclassischer Lectüre, gehen stets nur von dem Ideale aus, als wenn alle Gegenstände in den oberen Classen auf allen Gymnasien gut und trefflich vertreten wären, so daß auch sämmtliche Lehrer den häuslichen Fleiß ihrer Schüler für ihr Fach zu bethätigen wüßten. Gibt es wirklich eine Schule, auf welcher dieß in Wahrheit der Fall ist? Ich wage nicht darüber zu urtheilen, da mein Gesichtskreis nicht ausreichen dürfte; weiß auch nicht, wie weit der Ausspruch von M. Art (Pädag. Beiträge S. 101): „Man blicke doch umher auf die Gymnasien und wenn man in jedem durchschnittlich zwei bis drei wirklich gute Lehrer und Erzieher findet, dann hat man von Glück zu sagen", eine Wahrheit sei. Aber ich denke, daß die Schüler überall nur zu gut wissen, bei welchen Lehrern der Mangel an häuslicher Thätigkeit nicht gerade bemerkt und gerügt wird, und bei wem sie mit mittelmäßigem Fleiße in keiner Stunde durchkommen. Wären die Lehrer der letztern Art nicht vorhanden, so würde bei der ersteren Sorte von Lehrern, die einmal ihre Schüler nicht richtig und spannend zu beschäftigen wissen, doch nichts geschehen, sondern die Schüler verfielen auf Thorheiten und die Schule käme herunter. Daher wird ein wahrer Director seinen tüchtigen Lehrern, die als wirkliche Pädagogen mit ganzer Seele in der Schule leben, Zeit und Raum für freie Bewegung gestatten, selbst wenn deren Wirken nicht immer mit seiner Ueberzeugung harmoniren sollte. Auch haben, so weit mein Blick reicht, wenigstens die preußischen Schulbehörden, den einzelnen Anstalten gegenüber, nie engherzig eingegriffen, sondern haben das Minima non curat prætor auf einsichtsvolle Weise zu üben gewußt. Mit Recht: das Gegentheil würde nichts fruchten.

Und die Moral von dem allem? Auf jeder Schule ist derjenige Gegenstand der bevorzugte, welcher die tüchtigsten pädagogischen Vertreter hat. Das ist keine Schuld von Persönlichkeiten: es ist nur — menschliches Schicksal der *δειλοὶ βροτοί*. Auch wird diesen Umstand nur der-

jenige für's größte Uebel halten, der vom Wahne befallen ist, die Wirklichkeit durch seine Ideale zu ändern. Wenn nur kein Fach, das auf dem Lehrplane steht, ganz Schiffbruch leidet, sondern jedes wenigstens über dem Wasser bleibt; so möge man die Bevorzugung von diesem oder jenem Fache, das gerade von tüchtigen Kräften getragen wird, immerhin dulden. Denn eine gänzliche Gleichförmigkeit von sämmtlichen Anstalten in sämmtlichen Lehrgegenständen wird man, so lange menschliche Zustände menschlich bleiben, doch nicht durch Unterrichtsgesetze und Schulorganismen erreichen können. Die ärgste Selbsttäuschung herrscht, wenn theoretische Reformers, ohne praktische Versuche gemacht zu haben, ein Langes und Breites über Lehrfächer reden, die für Jünglinge uninteressant oder langweilig wären. Die Jugend treibt Alles gern, wofür sie vom Lehrer durch platonische θεία μανία gewonnen wird. Mag der einzelne Jüngling in der Stufenleiter psychologischer Entwickelung: aus dem oportet das vult, aus dem vult das gaudet, mit der niedern, mittlern oder oberen Stufe beginnen, der letzte Erfolg im Schüler bleibt dennoch bei begeisterter Liebe des Lehrers das gaudet, es müßte denn in einer jugendlichen Seele die poetische Frische und Unbefangenheit für kräftige Eindrücke durch vorzeitige Genußsucht oder maßlose Ueberstürzung vernichtet sein. Dann hat der Teufel sein Spiel, der schon zu räsonniren beginnt, wo erst nach dem Maße jeder Schülerkraft tüchtig gelernt werden soll: und es gilt dem Kampfe, ob das Göttliche den Teufel noch zu vertreiben vermag. Doch das sind Ausnahmefälle, die auf jeder guten Schule nur selten zum Vorschein kommen. Im Normalgange der Bildung wird jeder Lehrgegenstand, richtig behandelt, sein siegreiches Interesse bewähren, wenn nur der Lehrer die Starken und Schwachen in der Classe mit gleicher Liebe umfaßt, und keinen aus vorgefaßter Meinung oder Ungeduld preisgibt, sondern gerade bei Schwächlingen, die am meisten seiner Pflege bedürfen, den Eifer verdoppelt.

Die Anwendung auf altclassische Lectüre und deren Erweiterung ergibt sich von selbst. Liegt dieselbe in den Händen der einflußreichsten Lehrer, deren ganzes Naturell mit der Sache verwachsen ist, so wird der Erfolg ein befriedigender sein, man möge nach localen Verhältnissen im Einzelnen verfahren, wie man wolle. Ich habe zwar oben einer bestimmten Einrichtung meinen Beifall gezollt, bloß um Zeit für den Schüler zu gewinnen, aber ich gestehe jeder anderen Einrichtung unter andern Verhältnissen die gleiche Berechtigung zu, wenn sie nur nach historisch gegebenen Zuständen als Gegenstand des Fortschritts möglich und ausführbar ist, ohne daß Menschenseelen, die auch nicht von

gestern her sind, in ihrer heiligsten Ueberzeugung mit pietätslosem Uebermuthe zertreten werden. Daher ist es nie meine Art gewesen, mich mit radicalen Projecten herumzuschlagen, die nach dem Geiste der Geschichte doch nur eine papierne Existenz gewinnen.

Ich hätte noch dieses und jenes auf dem Herzen, wozu mir der bescheidene Verf. in seiner gehaltreichen und zeitgemäßen Abhandlung durch manche Bemerkung Veranlassung gäbe: aber es sind von derartigen Nebengedanken, die nicht zunächst auf Herrn Doberenz gehen, schon so viele eingeflochten worden, daß ich billiger Weise, ohne lästig zu werden, für jetzt nicht weiter fortfahren darf. Ich schließe die gegenwärtige, mehrmals zur Allgemeinheit gewordene Betrachtung mit dem allgemeinen Urtheile, dem auch Herr Dob. am Schlusse seiner Abhandlung beistimmt, indem ich dießmal Worte von Bäumlein, mit dem ich in vielen Hauptsachen eine wesentlich gleiche Ueberzeugung theile, zu den meinigen mache: „Mann und Methode müssen zusammenstimmen. Es kann eine Methode von dem einen Lehrer mit vielem Geschick und Erfolg angewendet werden, mit welcher ein anderer nichts auszurichten vermag; es kann eine andere minder passend sein, aber sie ist vielleicht die einzige, mit welcher ein nicht gerade zu beseitigender Lehrer etwas zu leisten im Stande ist. Je mehr die Methode das Ergebniß des ganzen Naturells und durch dieses bedingt ist, um so unnatürlicher ist es, hierin Gleichförmigkeit zu erstreben.“

Mühlhausen. Ameis.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Deutsches Lesebuch für die untern Classen der Gymnasien. Erster Band 310 S. Dritter Band 515 S. Wien, aus der k. k. Hofbuchdruckerei, 1849.

Wir haben mit der Anzeige dieses Lesebuches gezögert, weil wir den zweiten Band auch erst abwarten wollten, um dann über das Ganze unser Urtheil zu geben. Wahrscheinlich kommt nun unser Urtheil zu spät, weil die Erfahrung schon darüber gerichtet haben mag; vielleicht begiengen wir auch darum mit der Verzögerung ein Unrecht, weil dieses Lesebuch, ohne daß es auf dem Titel steht, für die neuen österreichischen Schulen eingerichtet und nach dem neuen Unterrichtsgesetze und in dessen Sinn und Geist gearbeitet ist. Aber eben deßwegen mußten wir auf das Ganze warten, um nicht ein schiefes Urtheil zu geben. Wenn wir nun bei dieser Anzeige auf die Anzeige des Unterrichtsgesetzes in der Revue hin und

wieder hinweisen, so werden das die Leser nach dem eben Gesagten in der Ordnung finden.

Dieses Lesebuch hat namentlich in seinem dritten Theile das Unterrichtsgesetz Oesterreichs für das Untergymnasium so bestimmt im Auge, daß man unwillkürlich darauf hingewiesen wird, daß der Herausgeber ein mit dem neuen, eben erschienenen Gesetze sehr vertrauter Mann gewesen sein muß. Am Schlusse der Vorrede des dritten Theils ist unterzeichnet Mozart. Hiemit ist denn auch schon gesagt, daß dieselben Mängel oder Bedenken, welche wir gegen die Organisation der Untergymnasien nach dem österreichischen Unterrichtsgesetze aussprechen mußten, auch in Beziehung auf dieses Lesebuch, aber im Besondern auf den dritten Theil von uns nicht verhehlt werden können. Wie demselben viel zu viel Stoffliches zugemuthet erscheint, und wie zu vielerlei in dasselbe hineingedrängt worden ist, wie man in ihm eine Verbindung von Untergymnasium im eigentlichen Sinne und von einer Bürgerschule gewiß zum Schaden beider gesucht hat und diese Verbindung nicht etwa als eine durch locale Umstände hie und dort nur zulässige, sondern als die allgemein gültige Formation entworfen hat, ebenso hat dieses Lesebuch namentlich in seinem dritten Theile jener Anforderung gemäß ein buntes und nach unserer persönlichen Ansicht nicht glückliches Stoffgemisch erhalten müssen. Wenn nun natürlich diese Einrichtung des Buches nach dem Zwecke der Schulen ein hoher Lobspruch für dasselbe ist, wenn man dasselbe als ein Buch bezeichnen muß, welches wesentlich zur Erreichung jenes Zweckes mitwirken wird, ja das selbst einen wesentlichen Theil der Aufgabe in dem Untergymnasium lösen helfen wird, und wenn diese Accommodirung des Herausgebers an den Zweck der Schule und ihre Aufgabe als ein hohes Verdienst gelten muß, so soll das auch von uns in vollem Sinne anerkannt werden. Man darf dreist hinzusetzen, daß, wenn sich einmal ein Lesebuch eine solche Aufgabe stellte, das vorliegende dieselbe in einem vorzüglichen Grade gelöst haben dürfte. Der dem österreichischen Untergymnasium überwiesene Unterricht wird in vielen Dingen an das Lesebuch anknüpfen und manche Stücke desselben geradezu als Unterrichtsstoff benutzen können; es wird so möglich werden, den Leseunterricht, oder sage man lieber, die Beschäftigung mit dem Lesebuche für andere Unterrichtsfächer nutzbar zu machen und so dem sonst einsam liegenden Unterrichte eine Verbindung mit anderweitigem Unterrichte zu geben.

Da wir nun einmal das Buch als im Zusammenhange stehend mit dem neuen österreichischen Unterrichtsgesetze anzusehen uns genöthigt sehen, so werden wir auch zunächst den Maßstab von daher an das Einzelne legen, was in ihm geboten wird. Von diesem engern Gesichtskreise aus

müssen wir aber manche unerfüllte Wünsche aufdecken. Zunächst halten wir es für eine Unmöglichkeit, für alle Untergymnasien Oesterreichs ein gemeinsames Lesebuch, wenn es nicht ganz farblos werden soll, zu schaffen. Oesterreich ist ein Staatenconglomerat, und die Verfassung von Kremsier macht vielleicht einen Granit aus Deutschen und Slaven; aber immer wird die zum Oriente blickende Jugend und Völkerschaft einen andern Stoff für die Gemüthsnahrung haben müssen, als die mit dem Westen innerlich verwandte Völkerschaft. Solches darf bei einem Lesebuche, das man der Jugend in die Hand geben will, nicht fehlen. Die katholische Jugend bedarf gewiß anderer Lesebücher als die protestantische, wie die österreichischen Knaben einem andern historischen Stoffe ein Interesse abgewinnen als die russische oder die preußische Jugend. Auch dieß Moment scheint uns nicht gehörig wahrgenommen. Es ist ein großer Irrthum, wenn man meint, durch Lesebrocken, wie sie in den Lesebüchern nur sein können, ein wahres Interesse an dem Fremden und ferne Liegenden zu wecken, nämlich ein Interesse, das über die befriedigte Neuigkeitslust hinwegreicht. Das Lesebuch kann nur ein schon gefaßtes Interesse, welcher Art es auch sein möge, nähren, veredeln, erhöhen. Demgemäß erscheint es uns als ein Mangel, daß nicht den österreichischen Völkerschaften, Gegenden, Helden, Bürgern der österreichischen glorreichen Geschichte ein viel größerer Raum angewiesen ist; nicht minder auch, daß in religiöser Beziehung eben eine solche Farblosigkeit erstrebt ist, die kaum Legenden und keine Heiligengeschichten aufgenommen hat. Wie wenig man auch mit einem Lesebuche dem specifischen Völkerthume und der speciellen Confession dienen soll, so darf man doch mit demselben sich auch nicht auf einen gar zu flachen Boden stellen, von dem aus man schließlich gar nichts mehr sieht als hervorragende Spitzen in blauer neblicher Ferne. Wir finden diese Erscheinung in dem Buche erklärlich aus dem Streben, ein allgemeines Lesebuch zu bieten; aber wir werden uns auch nicht wundern, wenn die katholische Kirche ein solches Buch schließlich ob seiner Farblosigkeit desavouiren sollte, weil die religiösen Saiten, welche etwa von ihm aus erklingen, dem Deismus wenn nicht Naturalismus gar nahe verwandt tönen; eben so wenig wird man es der österreichischen Jugend verdenken, wenn sie an den Stücken wie aus Nettelbeks Leben, Gustav Adolphs Tod, Schlacht bei Zorndorff, bei Leipzig, Belle-Alliance, Wilhelm der Eroberer etwas gleichgültig vorübergeht und nur Appetit nach vaterländischen Schlachten und Helden umsonst bekommt. Vielleicht aber hat solche Farblosigkeit einen tiefern Grund, und dann wollen wir uns gerne bis dahin bescheiden; nur den Grund, daß die österreichische Litteratur noch nichts

für die Jugend Brauchbares dargeboten habe, können wir nicht gelten lassen, da man daraus allenfalls entnehmen könnte, daß es dann noch nicht an der Zeit gewesen, ein Lesebuch für die österreichische Jugend zu fertigen.

Anders stellt sich die Sache und das Urtheil, wenn man von diesem Zusammenhange des Lesebuches mit dem österreichischen Unterrichtsgesetze absehen will, so daß das Buch auch ein Buch für jegliche Schule jeglichen deutschen Landes werden zu können beansprucht. Dann haben wir über dasselbe entschieden das Urtheil, daß es sich an die bessern Lesebücher würdig anreiht, möglichen Wechsel an Person und Poesie, an historischem, naturhistorischem und poetischem Stoffe bietet und so denjenigen, welche eine solche Abwechselung als ein nothwendiges Erforderniß für Lesebücher halten, vollkommen Genüge leisten wird. Ferner ist in dem Buche viel neuer Stoff zusammen getragen, den man in den zeitherigen Lesebüchern nicht leicht finden dürfte. Im Uebrigen ist die Einrichtung äußerlich der in dem Wackernagelschen Lesebuch ähnlich; aber wenn wir es aufrichtig sagen sollen, scheint uns die tiefer liegende einheitliche Idee, welche bei aller Mannigfaltigkeit sich durch das Buch von Wackernagel hindurch zieht, in dem vorliegenden Buche nicht vorhanden, mindestens haben wir sie nicht entdecken können. Es will vielmehr erscheinen, als habe man in der Mannigfaltigkeit nicht die Einheit erstreben wollen, wie sie in den Büchern von Mager, Hiecke und Andern herrscht, und welche darum eben mehr als lose zusammengewürfelte Sammlungen, sondern in der That auch Litteraturwerke sind. Auch möchte wohl das Bemühen nach lauter neuem Stoffe wirklich dahin geführt haben, die Jugend bei dem für sie Besten einigermaßen vorbei zu führen. Es gibt gewisse Lesestücke, welche in keinem Lesebuche fehlen dürfen, welche einen Bürgerrechtsbrief für die Schuljugendwelt von Natur haben, und solcher Sachen vermißt man doch manche. Wir können uns aus demselben Streben auch nur erklären, warum man nicht mehr Originalien, sondern viel zu viel Bearbeitungen eingebracht hat. So finden sich Stücke nach Schubert, Kidd, Vogel, Talvj, Claudius, Rückert, Kohl, Gerando, Hietzinger, Hammer, Macpherson, Zimmermann, Goethe, Kirby, Raumer, Uhland, Lanz, Arago, Hugi, Funk, Swoboda, Lichtenberg und Pouillet, Sotzmann, Münch, Wenzig. Diese Bearbeitungen für die Jugend nach einem Originale würden wir nicht billigen können in einem Schullesebuche. Die Jugend soll eben von dem Geiste des Originals und der originellen schöpferischen Kraft angehaucht werden und aus diesem belebenden Hauche eben sich Leben einathmen. Was nicht für die Jugend ist, was nicht

in ihrer Anschauungs- und Gedankensphäre empfunden, gedacht, gestaltet ist, das kann keine Nacharbeitung dafür zurecht machen und zwar eben so wenig wie man Melodieen in Volksmelodieen umwandeln kann, wenn sie es nicht waren. Anders ist es mit Schulbüchern, welche eigens Unterrichtsbücher sein sollen; aber in denen soll man auch nicht in die Pfenningslitteratur wieder zurückkommen; anders ist es mit deutschen Lesebüchern, woraus die Jugend reinen deutschen Geist schöpfen soll.

Außerdem will uns aus dem Buche eine gewisse prosaische Nüchternheit entgegentreten, denn obwohl immer Gedichte mit Prosa abwechseln, so ist dennoch dem eigentlich Poetischen des deutschen Geistes nicht hier Raum genug gegeben. Meist sind es kleine Gedichtchen, welche eine Stelle gefunden haben, und nicht immer diejenigen, über welchen der echt dichterische Hauch schwebt. Das Märchen, die Legende haben nicht ausreichende Berücksichtigung gefunden; ausreichend ist nur die Sage vertreten. Balladen und Romanzen findet man nach unserer Meinung auch zu wenige. Wenn Jemand daher aus diesem Buche auch nur eine entfernte Ahnung von dem reichen poetischen Schatze der Deutschen empfangen sollte, so würde das in ihm Beigebrachte wohl nicht genügen.

Auch der dargebotene historische Stoff will uns für dieß Lesebuch von 500 Seiten groß Octav nicht genügen, denn einmal ist auch ihm zu wenig Raum zugewiesen, und dann ist er nicht individuell. Man scheint absichtlich die historischen Personen vermieden zu haben, denn es findet sich nur Nettelbek, Pipin der Kurze, Karl der Große, Konradin. Die beigebrachten schon oben erwähnten Schlachtgemälde entschädigen dafür nicht, denn selbst der Jüngling hat nur an einer Schlacht Interesse, insoweit er darin an einzelnen tapfern Kämpfern oder Heerführern persönlichen Antheil nimmt. Das Individuelle in der Geschichte ist der eigentliche Spielraum für ein Lesebuch, aber zugleich ein sehr wichtiger. Das ist ein wahrhaft ethischer Stoff und hat eine bedeutende ethische Wirkung für Jung und Alt. Doch der Gedanke ist von vielen Seiten schon so warm und so oft ausgesprochen, daß wir uns des Weitern hier wohl überheben können.

Reich aber und sehr reich ist das Buch ausgestattet mit geographischen, naturhistorischen, physikalischen und chemischen Gegenständen, und zwar die Beschreibung von einundvierzig Thieren (vornehmlich nach Vogel und auch nach Lenz). Außerdem finden sich im dritten Theile aus den übrigen naturwissenschaftlichen Zweigen folgende Aufsätze: Untergegangene Thiere, ertränkte Thiere, wissenschaftliche Untersuchung der fossilen Ueberreste aus dem Thierreiche, Mineralien, Diamant,

Salz, Metalle, Ammoniaksalz, Kalke, Mörtel, Cemente, Puzzolanerde, die Sandlager, natürliche Quellen des Wassers, Vertheilung von Wasser und Land, Nutzen des Wassers, Verwendung der Pflanzen insbesondere zur Kunsterzeugung, Naturlehre und Mathematik, Beobachtung der Natur, Naturgesetze, Materie, Zustand der Körper, Kräfte, allgemeine Eigenschaft der Körper, Zustände des Wassers, Veränderung im Gefüge der Körper, Härten und Anlassen, chemische Grundstoffe, Sauerstoff und Wasserstoff, die gebohrten oder artesischen Brunnen, Wärmefassungsvermögen, Wärmeleitung, Wärmestralung, Bereitung des Ausbruchs, Bildung des Thaues, wie das Erdreich durch Schnee vor dem Froste geschützt wird, die Nachtfröste, Temperatur von Menschen und Thieren, Bildung des Nebels, Bildung des Hagels, Zusammensetzung der Atmosphäre, Verhältniß der atmosphärischen Luft zum Athmen, die Winde, der Passatwind, Strömungen im Meere, Temperatur der Erdoberfläche, Wärmestand des Erdballs. Das sind zusammen neununddreißig solcher Aufsätze. Dazu kommen noch neunundzwanzig Aufsätze, welche der Geographie gewidmet sind. Wie gerne man nun auch einräumen mag, daß es eine Eigenthümlichkeit des Lesebuches ist, sich auf Gebiete der Wissenschaften und der Technologie zu begeben; wie gerne man auch an den einzelnen Aufsätzen die populäre Sprache anerkennen möchte, so ist darum doch noch nicht Alles dem Knabengeiste verständlich zu machen, was man mit lauter Wörtern, welche der Knabe im Einzelnen versteht, ausdrücken und bezeichnen kann. So fürchten wir denn alles Ernstes, daß viele Schätze im Lesebuche für den Knaben todte bleiben dürften, wenn nicht ein Lehrer sie ihm hebt. Aber auch der Lehrer wird viele Mühe haben, wenn es ihm gelingen soll, wird zu manchen Dingen viele Zeit und viel Gelehrsamkeit bedürfen. Ob die bei dem Lehrer in allen den beregten Fächern beansprucht werden darf? Oder wird man das noch Stücke für ein Lesebuch nennen können, wozu erst ein Unterricht im Besondern gehört? Alles zu seiner Zeit und am rechten Orte. Solche physikalischen und chemischen Sachen gehören in die Physik und Chemie und werden dort Ergebnisse der eigenen Einsicht der Schüler; ohne das sind sie für den Geist eine rohe Materie und geben dann eben die Bildung, welche man mit Recht eine banausische nennt. Wohl dürfte man allenfalls einen solchen Unterricht in einer städtischen Bürgerschule zulassen und hat denselben auch in den sogenannten allgemeinen nützlichen Kenntnissen; aber für die Untergymnasien, welche den Unterbau zu einer idealen oder humanen Bildung legen sollen, müssen wir einen solchen Lesestoff für ganz ungeeignet halten. Ueberhaupt meinen wir wahrzunehmen, daß man dem Natur=

dienst in den Schulen eine Bedeutung und eine Wirksamkeit andichtet, welche derselbe bei genauerer Beobachtung an der Jugend nicht hat und bei tieferem Eingehen auf die Ursachen nicht wohl haben kann. Die Bücher und der Wortunterricht, und auch der beste nicht, bringen der Seele und dem Gemüthe des Menschen die Natur nicht näher, und alle Lehrer- und Lehrwärme kann das Treibhaus nicht warm genug machen, um eine Lebensblüthe in der geistigen Welt des der Natur entwöhnten Knaben aufsprießen zu lassen; alle naturhistorischen Einzelheiten, wie schön sie auch vorgetragen werden mögen, haben als ein rein stoffliches Wissen gar keinen Werth für die geistige Entwickelung der Jugend, mindestens gar keinen höheren als das Wissen irgend welcher Neuigkeit oder Absonderlichkeit. Das Lesebuch sollte doch mindestens das dulce nicht dem utile nachstellen, des dicken und dicksten Materialismus ist doch genug und leider zu viel, und des Ideellen ist überall zu wenig.

Wir unsererseits hoffen, daß die Wirkung der Phrase, in der Schule muß ein Schullesebuch sein, bald ihre Endschaft erreicht haben wird, und wir gründen unsere Hoffnung zunächst darauf, daß wir noch selten im Unterrichte einen fruchtbaren Gebrauch vom Lesebuche haben machen sehen, daß der Leseunterricht in den Schulen meist nur wie eine Reisegelegenheit benutzt wird, mit der man allerhand Effecten mitgibt, ohne sie bei der Schulpost zu declariren, und daß jeder Schüler sehr bald lieber jedes andere Buch liest als sein Schullesebuch, und daß den Lehrern ein bestimmtes Lesebuch auch sehr bald überdrüssig wird. Vor Allem aber bauen wir darauf, daß endlich doch das Wesen des freien Unterrichts zur Anerkennung kommen muß, und daß dann ein ganz anderer Stoff als solche Bruchstücke den Schülern werde in die Hände gearbeitet werden. Alle die jetzigen Lesebücher begrüßen wir nur als die schönen Vorarbeiten für eine solche verjüngte Schulzeit, und als solche begrüßen wir auch das hier besprochene. Es ist in ihm ein Anfang gemacht für Gegenstände, an welche die Lesebücher im heutigen Sinne nicht denken konnten, und dieser Anfang wird Nachahmer finden, und so wird nach und nach eine Litteratur zusammengetragen sein, die der freien Unterrichtsform nur noch die Arbeit der Ordnung und Zusammenstellung übrig läßt.

S.

Bibliothèque française ou Choix de livres intéressants destinés à la jeunesse allemande des deux sexes. Par *Charles Zoller*, Recteur. Stuttgart, Hallberger. In Heften à 10 Sgr.

Französisch zu lernen, um die „Geheimnisse des Volks" oder den „Grafen von Monte Christo" oder dergleichen Offenbarungen des französischen Geistes im Original zu lesen, verlohnt sich wohl nicht. Der Schüler, der seine Schule durchgemacht, soll vielmehr im Stande sein, ernste, nützliche und bildende größere und zusammenhängende Litteraturproducte zu verarbeiten. Er soll geleitet und befähigt sein, aus der französischen Litteratur sich eine Anschauung des französischen Volksgeistes zu gewinnen, und interessirt für die Entwickelung einer so erregten, lebendigen und thätigen Nation auf andern Gebieten als dem der Romanfabrication.

Indeß man wird nicht immer umhin können, um ihn bei der Lectüre eines größeren Ganzen festzuhalten und ihn zu Privatlectüre zu verlocken, etwa ein bis anderthalb Jahre lang ihm auch Romane u. dgl. in die Hand zu geben; etwa im sechszehnten und Anfang des siebzehnten Jahres, wo er für ein Interesse an ernsterem Stoff noch nicht entwickelt ist und doch die Geläufigkeit erlangen soll, daß dieser, wenn es für ihn an der Zeit ist, keine übergroßen sprachlichen Schwierigkeiten macht. Werden ihm Romane nicht nach zwei Jahren zuwider, und sehnt er sich nicht nach anderer Nahrung, so ist sonst etwas faul im Staate Dänemark. Nun käme es also darauf an, die Romanleserei so gefahrlos wie möglich zu machen.

Herr Zoller bestimmt zwar seine Sammlung nicht für diese Uebergangsperiode, sondern gibt sie als Lectüre nach der Schulzeit. Indeß das kümmert uns nicht, wenn wir sie für unsern Zweck brauchbar finden. Da gefällt uns dann sein Motto:

> . . . La main d'un enfant peut t'ouvrir au hasard
> Sans qu'un mot corrupteur étonne son regard.

Er hat nirgend den Autor verbessert, sondern nur ihm Widerstrebendes weggelassen, und hat in der That seinen Vorsatz gut erfüllt, d'en écarter certaines fleurs aux couleurs trop fortement tranchées, aux senteurs suspectes, aux feuilles à demi flétries, où parfois même rampe un ver impur et rongeur. Indeß sagen uns selbst ganze Stücke aus den drei ersten vorliegenden Heften noch nicht zu. Lamartines Graziella athmet eine Leidenschaftlichkeit, so sehr sie Idylle sein soll, welche über die Aufnahme in die Sammlung hätte bedenklich machen sollen. Lydie ou la résurrection par Ch. Nodier ist ein zu

phantastisches und gekünsteltes Machwerk. **Une veillée d'automne par une vieille femme** ist ganz vortrefflich. **Boutades et Bluettes par J. Petit-Senn** ist ein nachdenklicher Stoff. **Robertine par Mad. de Bawr** ist zulässig.

Können wir Herrn Zoller einen Rath geben für fernere Hefte, so ist es der, nicht sich auf das Feld der schönen Litteratur zu beschränken. Auch wenn er mehr für Mädchen — junge Damen genannt! — sorgt, möchten Aufsätze in dem Genre von Guizot über die Demokratie oder die englische Revolution, Thiers über das Eigenthum u. dgl. wohl angebracht sein.

W. Langbein.

E. Vermischte Schriften.

Die Kirche und Schule Schleswigs im Kampfe mit der sogenannten Landesverwaltung. Actenmäßige Darstellung. Kiel, Schwers. 97 S.

Die kleine Schrift enthält die actenmäßige Darstellung der Mißhandlungen, welche die Kirche und Schule Schleswigs in den Personen ihrer Lehrer und Diener durch die „Landesverwaltung" erlitten hat, welche, als Staatsbehörde ohnehin schon vernünftiger Weise nicht berufen, Kirche und Schule zu regieren, dieß um so weniger hätte thun dürfen, da nur ein Mitglied derselben der betreffenden Landeskirche selber angehörte. Da die Päd. Rev. Band XXVI, 218 ff. eine authentische Darstellung des Verfahrens in einzelnen Fällen gegeben hat, können wir uns wohl hier darauf beschränken, das Erscheinen der vorliegenden Schrift anzuzeigen.

W. Langbein.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 3. März 1851.

I. Abhandlungen.

Pädagogische Briefe.

I.

Lieber Freund! Du wünschest mir Glück zu der Muße, welche ein launiges Schicksal mir Glücklichem bescheert habe! Du phantasirst dir ein Leben für mich zusammen, an welches mein nüchterner Verstand umsonst hinanklettert, schiltst mich sogar, daß ich des Himmels Gaben nicht zu würdigen wisse, und doch bin ich mir des ernsten Strebens bewußt, jedes Blümchen am Lebenswege, wenn nicht brechen, doch besehen zu wollen.

Laß mich offen, wie immer, vor dir mein Herz ausschütten.

Meine unfreiwillige Muße ist mir peinlich, war mir vor einigen Monden noch viel peinlicher, nicht etwa weil ich in meiner Carrière, wie die Philister sagen, gehemmt bin; denn du weißt, was ich von dem bischen, wie wir Westphälinger sagen, äußern Leben im Vergleich zu den gewaltigen Aufgaben des innern Menschen halte! Eben so wenig weil ich mit allerlei und meistens nichts als gewöhnlichen Menschen Alltagswörter zu wechseln habe; habe ich doch auch in größeren Städten sehr wenig innerliche Menschen gefunden, und jeder Mensch ist mir, wie du weißt, ein interessantes Beobachtungsobject, den natürlichsten aber ist am leichtesten mit dem Secirmesser der Psychologie beizukommen; auch erklärt sich das bei ihnen Gefundene der Einfachheit wegen am leichtesten, wie man ja in allen Naturwissenschaften, so auch in der Psychologie, mit dem Einfachen beginnen muß.

Dazu habe ich die schönste Gelegenheit, an Verwandtenkindern allerlei Beobachtungen anzustellen, und du entsinnest dich, wie ich mich seit Jahren mit der Frage herumplacke, woher nach den ersten Anfängen im Sprechen die rasche Fülle der Sprachlaute entstehe.

Da habe ich nun ein allerliebstes Kleinchen meiner Schwester vor mir, an dem ich seit Wochen für diese Frage herum operire, auch manches gefunden habe und noch sehr viel zu finden hoffe, wenn das Unart sich nicht zu schnell entwickelt und mir durch seine Liebenswürdigkeit nicht zu oft die Untersuchungsvorstellungenmasse auf die mechanische Schwelle würfe. — Und doch kein Gefallen haben an so köstlichem otium cum dignitate; dieser Mensch bleibt ewig unzufrieden! höre ich dich deiner lächelnden Frau zurufen und halb unwillig mit dem Fuße stampfend betheuern, daß du gerne deine 24 Quarta-Schulstunden, inclusive den Livius, ja die Religion in II und I gegen meine Muße austauschtest, um auch einmal des Lebens und der Studien so ganz froh zu werden. *Πᾶν τὸ θεῖον φθονερόν* ist, glaube mir, Lieber, ein tiefwahres Wort, wüßte man nur allgemeiner, wodurch man es provocirt; ich habe es in den letzten Jahren in seiner Wahrheit erlebt.

Du weißt, was für eine Bedeutung wir Herbartianer den Vorstellungsmassen auf die Willenserzeugung beilegen! Du erinnerst dich, wie ich die Bewegung des Jahres 1848 mit dem Auge eines herbartischen Psychologen vom Standpunct der praktischen Ideen zu betrachten und zu beurtheilen suchte, du entsinnest dich, wie ich seit Jahren unsere Zeit nicht deßhalb für so schwer halte, weil eine begriffsverworrene Demokratie mit allen Arten der Aristokratie ringt — denn diese Erscheinung ist schon oft da gewesen und muß da sein, wenn überhaupt etwas gewonnen werden soll —, auch deßhalb nicht, weil sociale Lehren bei der Masse Eingang gefunden haben — denn der Socialismus taugt und bedeutet nur als Negation etwas —, eben so wenig, weil die Bildung, der Wohlstand, die Beherrschungsmittel sich auf einen zu kleinen Kreis von Betheiligten zurückgezogen hätten — denn dem ist so nicht —, endlich auch nicht, weil die Religion ihre zügelnde Kraft bei den Massen verloren habe — denn die Menge folgt in solchen Dingen dem Anstoße der Gebildeten —, sondern daß ich nur deßhalb sie für gefährlich krank hielt, weil die philosophische Wissenschaft sich seit Kant so sehr in irrlichtelirende Sümpfe verlaufen oder in Wolken-Kuckucksheime verstiegen hat, daß bei der Masse der Gebildeten entweder eine tödtliche Abspannung oder tobsüchtige Oberflächlichkeit eingetreten sind. Ich glaubte, daß mit dem warnenden Zusammenbrechen der alten Verlogenheiten in Staat, Kirche und socialer Gesellschaft die Zeit einer Erfrischung der philosophischen Forschung, nach welcher der selige Herbart so lange umsonst gelechzt hatte, gekommen sei; ich wähnte, durch schnelles Einbiegen auf die weite Landstraße der nüchternen Forschung, der praktischen Fragen die Nation gerettet zu sehen von den hohlen Abstractionen der wieder aufge-

wärmten Encyklopädie und den unfruchtbaren Negationen der politischen Doctrinäre, half mit dazu, die Götter versuchen, ob man durch einen kühnen Griff, ich meine nicht à la Gagern, Deutschland construiren — so verwogen bin ich doch nie gewesen —, sondern eine große, kräftige Vorstellungenmasse des Rechten und Richtigen schaffen könne, aus welcher ein rechter und richtiger Wille zur Herstellung eines gesunden Volkslebens hervorginge; du kannst dir vorstellen, wie ich mir die Bildung und Wirkung dieser Gedankenmasse à la Herbart zusammenkünstelte; ich machte aber die Rechnung ohne den Wirth, d. h. ohne die alten Vorstellungen mitzuverrechnen, welche der Sturm der Ereignisse nicht auf die statische Schwelle gedrückt, sondern auf die mechanische geworfen hatte.

Sie kehrten nur zu rasch heim, jagten die neuen Götter aus ihrer Staatskirche, und nun ist weiter nichts gewonnen, allerdings nicht wenig, als daß auch diese an der mechanischen Schwelle pochen. Ich aber sitze jetzt in otio unter all' dem Getrümmer dieser wilden Mechanik und verarbeite im Kleinen, was die große Welt noch wohl oft hin und her werfen muß, ehe ein leidliches statisches Verhältniß erreicht wird; da dachte ich denn im Anfange wie du; otium cum dignitate sei ein des Schweißes der Edeln werther Preis und ich doppelt zu beneiden, weil es mir in den Schooß gefallen, wenn auch sine dignitate, um die ich mich verteufelt wenig kehre in dieser albern tollen Welt, wo eine deutsche Regierung einen Herbartianer wegen seiner politischen Ansichten fürchtet. Da machen es halt die österreichischen Fettlappen klüger; sie versorgen sich mit Herbartianern und Herbartiana wie auf eine lange Belagerung. Wäre es also nur das, daß ich eifriger Verfechter einer nur noch so möglichen praktischen Philosophie, erbittertster Gegner des modernen Materialismus, geschworner Feind des Radicalismus in Staat und Schule für einen französischen Socialisten verschrieen werde, so tröstete ich mich mit den Vielen, die in dieser tollen Zeit verkannt werden, was doch stets noch besser ist, als an sich selbst irre zu werden, was noch Mehreren passirt ist.

Aber, Liebster! es ist ein eigen Ding um das Nichtbeschäftigtsein. Das dolce far niente ist ein zweischneidiges Messer, mit dem man weniger nach außen operirt — denn man greift wohl darnach, läßt es aber wieder fallen — als an sich selbst schmerzhafte Schnitte macht, die lange bluten müssen, ehe sie verbunden werden können, und wobei man Vieles findet, was und wie man nicht gewünscht hatte.

Du weißt, wie ich seit der Universität 7 Jahre hindurch von einem Arbeiten in das andere, ich darf wohl sagen, gehetzt wurde; wie ich daneben, so oft ich konnte, zu unserem Herbart und meinem achtzehnten

Jahrhunderte zurückflüchtete; nun saß ich plötzlich nach dem wilden Schiffbruch des vorigen Jahres mitten auf der trockenen, kahlen Höhe der Entnüchterung der verhängnißvollen Mitte des neunzehnten Jahrhunderts, saß in einsamer Stille, ohne Arbeit, ohne Bücher und Feder, ferne von allen Genossen und Freunden, spann und sann, anfangs mit schwerer Mühe und herber Pein, dann leichter und lieber, werde auch fortspinnen an den angefangenen Fäden, schneidet nicht Atropos sie ab; so viel ist gewiß, daß die Lust an diesem einsamen Spinnen mit der Zeit wächst, zur Leidenschaft werden kann troß aller Bänglichkeiten und Schmerzen, die es begleiten.

Was ich bei dieser tiefen Inspiration meines geistigen Lebens fand, ist theils noch zu ungereinigt, als daß ich es dir, dem Kenner und Freunde reiner Präparate, vorlegen könnte, theils habe ich es wieder der warmen Brust anvertraut, auf daß es erwarme, bevor es kalt der kalten Welt übergeben werde.

Wie früher aber in den Bedrängnissen des äußeren Lebens, so jetzt in den Dunkelheiten des Inneren klopfte ich an der Pforte der Pädagogik an um Trost, Erheiterung und Erklärung; gieng auf das Gebiet, wo ewig die Hoffnungsknospen grünen und die Wege nicht versperrt sind durch unermeßlichen Bauschutt und altes wie neues Getrümmer.

Leicht fand sich der Zusammenhang; denn du weißt, wie Alles, was ich denke und dichte, sich um wenige Mittelpuncte dreht, Magnetfelsen allerdings, an denen das Schiff meines geistigen Daseins schon oft hart angestoßen, aber nie zerschellt ist.

Natur und Kinderwelt beruhigen und erheben die unruhige Seele, bringen Licht in die Dunkelheiten des Forschens, und trösten über die Verworrenheiten der Gegenwart.

Erlaube mir deßhalb, bester Freund! daß ich dir die Fäden überschicke, an denen ich auf dem Gebiete meiner pädagogischen Rückerinnerungen und Wünsche wandelte; denn du verstehst dich darauf, sie zur festen Leinwand zu weben; bezahle mit den Kindern deiner frohen Praxis die Schattenbilder meiner Grübeleien.

Von allen meinen pädagogischen Erinnerungen ist keine lebhafter, kein Wunsch feuriger, keine Erfahrung häufiger, als wenn ich der Klagen gedenke, wie schnell auf der Universität, im Leben Schulunterricht und Schulerziehung vergessen werden; wir haben es selbst mitangesehen, miterlebt, auch wohl mitgethan, wie in wenigen Tagen, lustigen Abenden, die vor Kurzem noch so hoch gehaltenen Schulgrundsätze wie unnützer Plunder weggeworfen wurden, und welche scheinbare Riesenschritte in der Charakterbildung den sechswöchentlichen Fuchs von dem Pennal

trennen; nun haben wir zwar auch erfahren, und wissen aus unserer Psychologie, daß und weßhalb dem nicht anders sein kann, wie das Schulgepäck wohl auf eine Zeitlang abgelegt, aber nicht auf immer weggeworfen werden kann, wie die Schulvorstellungen bei Vielen schon im Laufe der akademischen Zeit sich übermächtig wieder erheben, bei Anderen später und schwächer, bei Allen sicher, wenn auch oft unbemerkt reagiren.

Trotzdem ist aber keine Erfahrung gewisser, häufiger, trauriger als die der raschen Contrerevolution des inneren Menschen in der ersten Zeit nach dem Verlassen der Schule.

Deßhalb hat man auch von allen Seiten Rathschläge, Warnungen, Anklagen, Verbesserungen zusammengebracht, um dieses alle Schulleute so demüthigende Uebel zu bekämpfen. Bald fand man des Bösen Grund auf der Universität, und gewiß ist dort Vieles zu bessern; aber das ist eine besondere Frage und im Allgemeinen muß dort der Satz gelten, daß man vorher schwimmen gelernt haben muß und, wer es nicht kann, besser thut, auf die Gefahr des Ertrinkens hin sich kopfüber ins Wasser zu stürzen, als am Schwimmseil der Schule zu zappeln; bald hoffte man das Uebel durch eine passendere Behandlung in den letzten Schuljahren zu bekämpfen, wie mein Director uns Primanern alle Sünden und Tugenden der Universität so deutlich beschrieben zu haben glaubte, daß wir keine verborgene Schlinge mehr zu befürchten hätten; Andere ließen ihren lieben Primanern möglichste Freiheiten, um sie auf die unbeschränkte akademische Freiheit vorzubereiten, aber nun spielten sie den Studenten auf der Schule, den Studenten auf der Universität; blieben nur länger Füchse; Andere bestürmten die Jugend mit charakterbildenden Religions- und Moralvorträgen, die in den Abgangsreden der Abituren ihre schönsten Blüthen trieben, um — eine gewisse Beute des ersten Nachtfrostes akademischer Skeptiker — Skeptiker zu werden; die Meisten ahnen, fast Alle reden von tieferen Gründen, weiter hergeholten Schutzmitteln gegen diese akademische Charakterrevolution; meine Erfahrungen und Ueberzeugungen sind allmälig folgende geworden.

Der Unterricht verdrängt die herrschenden Vorstellungenmassen des Zöglings, nur in den Freistunden lenkt er sich selbst; und wie oft gleicht der Unterricht einer wellenförmigen Ebene mit niedrigem Kraute statt einer an tiefen Strömen, hohen Bergen, weiten Fernsichten reichen Landschaft! Was Wunder, wenn der darauf wachsende Charakter sich vor jedem Windstoße zur Erde beugt, wie ein Wolkengebilde jedem Winde weicht! Wahrlich, auf der Universität, im praktischen Leben wird weniger altes Eigenthum verloren, als das echte zu Tage gefördert.

Charakterbildung und erziehender Unterricht sind pädagogische Modeworte geworden, aber die öffentlichen Schulen lassen hierin weit mehr zu wünschen übrig, als in allen andern Puncten, und die Schuld liegt am Staate.

Seitdem die Schulen alle dieselbe Staatsuniform haben anziehen müssen, seitdem die Schule ein Mittel der Politik geworden gemäß den Worten: „wer die Schule hat, hat die Zukunft", ist ihr die eigentliche Bestimmung immer mehr abhanden gekommen, ist sie immer mehr aus einer Erziehungs- zur Lernanstalt verkehrt, und wird es noch immer mehr werden, wenn man nicht zu dem ursprünglichen Zwecke zurückkehrt.

Oeffentliche Schulen sind Nothhülfen, selbst in ihrer besten Gestalt, werden es auch ewig bleiben; sie müssen nur vor einem völligen Gegensatze gegen die Erziehung bewahrt werden, und das vermögen erziehender Unterricht, freiere, selbständige Entwickelung der einzelnen Schulen und vermehrte Gelegenheit zum Handeln.

Lieber Freund! du weißt, was wir Herbartianer unter dem ersten verstehen; ich glaube auch, daß die meisten derer, welche Herbart nachgesprochen haben, sich ungefähr das Richtige dabei denken, wenn gleich sie in der Ausführung nur zu oft das Erziehen zu absichtlich und zu voreilig betreiben; für heute aber habe ich keine Lust, die allgemeinen Kennzeichen des erziehenden Unterrichts mir wieder durch den Kopf gehen zu lassen, und keine Zeit, die speciellen zu erörtern; es genügt mir, dir in Erinnerung gebracht zu haben, daß ich bei meinem Tadel der öffentlichen Schulen die Kraft eines erziehenden Unterrichts wohl in Anschlag gebracht habe.

Die erziehende Kraft des Unterrichts wird aber gelähmt, und kann nicht weit genug dringen, so lange die Schulen in der steifen Staatsuniform eingeschnürt bleiben, und es der Jugend am Handeln fehlt.

Es läßt sich darüber streiten, ob es thunlich oder auch nur möglich sei, die Schule ganz frei zu geben, oder wenigstens zur Sache der Gemeinden zu machen; ob der Mittelweg einer primo loco vom Staate, subsidiarisch von der Gemeinde erhaltenen Schule der beste sei; wir wollen in den Streit nicht eingehen, da hierbei Alles auf die besonderen bestehenden Verhältnisse und Zustände ankommt, aber lassen wir auch immerhin den Lehrer den gewünschten Staatsdiener- oder gar Kirchendienerrock anziehen, die Pädagogik muß dagegen mit aller Macht protestiren, daß er zur Uniform werde.

Unsere Schulen aber vom Gymnasium bis zur Dorfschule sind alle nach einem Muster zugeschnitten, stecken alle in einer und derselben hauptstädtischen Uniform, und liegen alle auf dem Prokrustesbett der

bureaukratischen Vorschriften und Reglements. Ich schaue hier bisweilen über die nahe holländische Grenze; ich finde selbständige Gemeinden mit reichen historischen Erinnerungen, Provinzen mit eigner Verwaltung frei und selbständig, wie ein amerikanischer Staat, die Schulen bald in den Händen des Staates, bald der Provinz, bald einer Gemeinde, nicht selten auf einer Stiftung beruhend, überall von blühenden Privatinstituten umgeben, meistens übertroffen; über alle ein sehr strenges Abiturenexamen, von einem Collegium von 6—7 Männern abgenommen, die alljährlich vom Minister des Cultus beliebig aus den Lehrern der Staatsgymnasien, der polytechnischen, Militärerziehungsanstalten, Stadtschulen, Privatinstitute, einzeln auch aus den Universitätslehrern ausgewählt, an einem von dem Präsidenten beliebten Orte zusammentreten und ohne alle weitere Staatscontrole die sämmtlichen Abituren des Landes prüfen.

Ich hatte vor der Einrichtung dieses Staatsexamens auf wiederholten Reisen nach Holland Gelegenheit, holländische Studenten, Studirte, Professoren kennen zu lernen; durchgängig fand ich bei geringeren, wenigstens nicht so ausgebreiteten Kenntnissen eine gewiß gleich große, wenn nicht größere Verstandesentwickelung, unzweifelhaft mehr geistiges Interesse, und vorzüglich ein weit gesetzteres, besonneneres Wesen, eine geschlossenere Willenskraft. Jetzt, glaube ich zuversichtlich, übertrifft die Mehrzahl der holländischen Abituren die unsrigen auch an Fülle und Gediegenheit der Kenntnisse.

Ich wohnte kürzlich mehreren Prüfungen auf einem benachbarten Gymnasium bei, dessen Schüleranzahl sich im letzten Jahre verdoppelt hatte, weil alle Abituren desselben das Staatsexamen bestanden hatten; ein anderes dagegen hatte aus dem entgegengesetzten Grunde ein Drittheil seiner Zöglinge verloren. An Lehrern wie Schülern bemerkte ich eine große, fast lästige Genauigkeit, Klarheit im Einzelnen, präcises, fast pedantisches Fortschreiten, überall sicheres, festes Wissen, oder bewußtes Nichtwissen; strenge Forderung der einzelnen Wissenschaften, genaue Bezeichnung der Curse, der Endziele, wenig oder nichts von schillernden Allgemeinplätzen, philosophischen Betrachtungen, sogenannten Eindrücken des Ganzen 2c. 2c., allenthalben Bescheidenheit des Urtheils, besonnene Skepsis, langsames und bedächtiges Urtheilen. Bester Freund! ich sage dir, hättest du gesehen, mit welcher Präcision Frage und Antwort gestellt, gegeben, wie klar das Nichtwissen eingestanden wurde, wie holländisch sauber und reinlich die Kenntnisse wie auf einem Präsentirteller geordnet waren und kamen, wahrlich du wärest wie ich nachdenkend und kopfschüttelnd über die heimischen Leistungen nach Hause gewandelt. Hättest du aber dennoch gesehen, wie die Lehrer mit ihren Zöglingen verkehrten,

wie ältere Freunde beim Spiele, auf Spaziergängen sie belehrten, die erworbenen Kenntnisse sogleich und so oft möglich in den frischen Strom des Lebens, der praktischen Anwendung tauchten, stets Alles und Jedes auf den ganzen Menschen, auf den Kern seines Willens bezogen, hättest du dann gesehen, wie diese Jungen mit der nüchternen Verständlichkeit der besonnenen Wissenschaft sich besprachen, beriethen, befragten, versuchten, wie sie so ferne waren von aller hohlen Schwätzerei und schönrednerischen Phrasen, wahrlich, du hättest, wie ich, nach dem arcanum geforscht, welches solche Schulen möglich macht.

Mir ward die Antwort leicht.

Die holländischen Schulen sind eine glückliche Mischung von öffentlicher und Privaterziehung, und genießen die Freiheit im Erziehen und Unterrichten, bei der allein die pädagogischen Talente gedeihen.

Dort hält es der Staat nicht, wie bei uns, für nöthig, die geistige Bildung der Einzelnen so einzurichten, daß ihm die Uebersicht davon leicht und bequem gemacht werde; politische Aengstlichkeit und eine ammenartige Besorgtheit um gute Staatsdiener sind dort unbekannt, stören nicht die Freiheit der Entwickelung pädagogischer Talente.

Bei unserem Verfahren ist es höchst erschwert, neue Methoden ins Leben zu rufen, gleichgesinnte Lehrer zusammen zu bringen, das Ziel des Schulunterrichts auf eine andere als die vorgeschriebene Weise zu erreichen. Ueberall hemmen die gleichförmigen Vorschriften, Zuschnitte, Anforderungen; zwar wird in den Regierungserlassen oft genug von der „wünschenswerthen freien Bewegung, der selbständigen Ausführung ꝛc. ꝛc." gesprochen, aber wenig oder nichts kann selbst bei gutem Willen befolgt werden.

Wie aber dem Uebel abhelfen? Gewiß nicht plötzlich! Die Pädagogik verträgt die Revolutionen nicht so gut wie die Staaten; allgemeine Regeln lassen sich überhaupt weder geben noch befolgen; bis auf bessere Zeiten läßt sich nur so viel sagen, daß man aufhöre, die Schule zur bureaukratischen Lernanstalt nach außen, wie in der inneren Organisation zu machen; dagegen ziehe man die Provinzialvertretungen, die Gemeinden, nicht etwa bloß zu Geldleistungen, sondern zur Theilnahme an den Besetzungen der Lehrerstellen, der Bestimmung der Schulpläne ꝛc. heran; vor Allem aber richte man das Abiturenexamen ähnlich wie in Holland ein.

Nächstens schreibe ich dir genauer über das Maß der Forderungen, welche dort gemacht werden, und über die Gründe, weßhalb so viele Abituren nicht bestehen.

Dein M.

II.

Ich danke dir für deinen lieben Brief; du weißt kaum, wie herzlich ich mich freue, wenn es dir wohl ergeht, und das ist bei euch Leuten ja stets der Fall, wenn ihr euere Steckenpferde reitet, d. h. pädagogische Plänchen macht und Luftschlösser baut. Du gehörst jetzt auch trotz deines Herbart zu den Vielen, die jeden Augenblick mit euerer hohen Weisheit, beständiger Tadelsucht und übermäßigen Ansprüchen in die Engen, Aengsten, Nöthen, Bedrängnisse, Erbärmlichkeiten und Elendigkeiten des hart bedrängten Schulmannslebens eingreift, nicht um zu trösten und aufzumuntern, sondern um ihm das bischen Mühe, was ihm die böse Jugend, die schlimmen Alten, und die verdrießlichen Plackereien der Schulordnungen, Collegen, Magistraten, Bürgervorsteher, Unter- und Oberschulcollegien gelassen haben, zu vergällen. Ihr habt stets die Idee der Vollkommenheit im Kopfe und im Munde, vergeßt aber völlig die der Billigkeit; thut uns praktischen Schulleuten nicht bloß Unrecht mit euern unmäßigen, unmöglichen Anforderungen, sondern schadet der guten Schulsache eben so sehr, wie die tollen Menschen, die uns Deutsche zur Republik reif hielten.

So halte ich zwar das, was du über das schnelle Vergessen der Schulgrundsätze, Schulkenntnisse schreibst, für wahr, für ganz wahr; aber das Mittel, was du vorschlägst, ist geradezu verderblich, trotz Holland und trotz seiner inneren Wahrheit.

Schule und Staat, Jugend und Erwachsene stehen in zu genauer Wechselbeziehung, als daß man in einem versauerten, vergängelten, entnervten Volke, wie wir nun einmal sind, so viel Freiheit gebrauchen könnte, als du und deinesgleichen wünschen.

Was du von den holländischen Schulen schreibst, hat mir gefallen, ist so recht nach meinem Geschmacke, möchte wohl Lehrer an einer solchen Anstalt sein; aber um Gottes willen nicht, bei uns probirt sehen; die Methoden, Methödchen, erziehende und nicht erziehende Schulen und Schülchen würden wie Pilze aufschießen, eine babylonische Verwirrung entstehen, und Niemand etwas lernen. Unsere Ansichten über das Ziel der Schulen gehen nahe an einander hin, über die anzuwendenden Mittel sind wir ganz verschiedener Meinung. Höre, was ich für des Bösen Kern halte.

Die Pädagogik hat ihr Ziel in der praktischen Philosophie gesteckt, den Weg in der Psychologie gewiesen vor sich; die Bedürfnisse des Lebens, des augenblicklichen Gebrauches, und die Beschaffenheit der Mittel modificiren das Ziel und erschweren den Weg.

Noch entbehren wir einer allgemein gültigen praktischen Philosophie und einer ausgearbeiteten Psychologie; wenigstens ist ein Einverständniß noch nicht erzielt; inzwischen arbeitet jeder Schulmann nach seinen Ansichten, und die Masse der pädagogischen Erfahrungen ist groß genug, um so leidlich auf dem im Allgemeinen richtigen Wege zu bleiben, wenn man nicht die Streitpuncte unnöthiger Weise in die Schule trüge.

So bezweifelt Niemand die Existenz des Rechtes, und doch gehen die Ansichten der philosophischen Schulen über die Begründung desselben weit aus einander, heben sich auf; so handelt jeder Schulmann, als sei der Mensch sittlich frei, und doch macht die sogenannte transscendentale Freiheit, selbst die Kants, im intelligiblen Raume alle Tugend, alle Besserung unmöglich; so muthet ein jeder Lehrer seinem Schüler Gedächtniß zu, obgleich Wenige sich klar und noch Wenigere über das einig sind, was es sei und wie es wirke. So ist in der Pädagogik, wie in so vielen andern Dingen die Erfahrung ein ziemlich guter Wegweiser, der zum Ziele führt, wenn auch nicht auf dem nächsten Wege, nur mit großer Anstrengung, bedeutenden Kosten, nachhaltigen Beschwerden.

Pädagogische Versuche, Ansichten, Streitigkeiten sollten sich demnach auf dem Gebiete der Erfahrung halten, nach ihren Gesetzen beurtheilt und geschlichtet werden, — falls sie auf Einführung in die Praxis Anspruch machen. Will man mit den Waffen der Speculation streiten, so hilft es nicht, den Apparat der Dialektik, das kleine Gewehr der logischen Urtheile, Schlüsse und Nominaldefinitionen, so wie das grobe Geschütz der „religiösen und sittlichen Wahrheiten, Anschauungserkenntnisse ꝛc." in Bewegung zu setzen, sondern da gilt es den Kampf um Alles und Jedes, dann muß man dem Gegner die höhere und niedere Skepsis zugestehen und vor Allem sich nicht bei drohender Niederlage hinter Religion, Staat und Autoritäten verschanzen, und von diesem sicheren Orte aus wohl gar den Gegner verketzern.

Wie treibt man es aber heutzutage?

Fast jedes Schulmeisterlein, das etwas mehr als Gewöhnliches vorzustellen sucht, hat seine eigene Ansicht von einer großen Menge der so gäng und geben philosophischen Fragen, vorzüglich aus dem Gebiete der praktischen Philosophie, Politik, Psychologie; mag er sich als Anhänger einer Schule bekennen, oder sich den vornehmeren Namen eines Eklektikers beilegen, oder so seine eigenen Ueberzeugungen haben, der gute Mensch thut, als sei er über allen und jeden Zweifel erhaben, alles Andere Humbug, und ein Frevler oder dummer Kopf, wer anders denke, obwohl sie das Wort Toleranz 77 Mal des Tages in den Mund nehmen.

Wahrlich, bester Freund! du weißt, wie ich mit mathematischem Ernste die Probleme zu ergründen suchte, die der selige Herbart uns mit seinem wissenschaftlichen Wahrheitssinne und Ernste vorführte, und habe ich es auch bis jetzt noch nicht weiter gebracht, als meinen Herbart so ziemlich in seiner Hauptrichtung begriffen zu haben, so ist mir doch die Philosophie eine so ernste, so strenge Schöne geworden, daß ich vor Aerger dareinschlagen möchte, wie unsere Zeit sie zu einer Modeschönen verkehrt, die mit all der Anmaßung und der Seichtigkeit eines solchen hohlen, flatternden, kecken, plauderhaften Wesens von schlüpfrig glänzendem Aussehen, wie die Lacerte in den goethischen Epigrammen von Venedig, sich breit macht; o Bester, wirf doch einmal einen Blick auf das Treiben dieser jungen Philosophen von der Bierbank bis zum Katheder, von der Conditorei bis in die Nationalversammlung, von dem demokratischen Pfennigsblatt bis zu den neuen Jahrbüchern der freien Akademie, schau einmal auf von deinem Kant, Fichte, Herbart, beim Zeus, dir werden die Frösche einfallen, nicht die, welche einen König haben wollen, denn sie sind alle Könige, obschon alle Socialdemokraten, aber solche, die einen bedürfen, der sie Alle verspeist.

Jedoch, ich denke, gehe den Gecken aus dem Wege; sie lärmen wie die Trojanerkraniche bei Homer, vor dem Tage „wo sie Alle ereilet der Tod und das schwere Verderben". Die Naturwissenschaften, die Mathematik werden dem ganzen Spectakel ein Ende machen, nachdem sie selbst von der Umstrickung der Modephilosophie befreit wieder ihre Füße auf dem mütterlichen Boden der Erfahrung haben. Wenn aber der Schwarm dieser Harpyen aus dem Tempel der Erfahrungswissenschaften verjagt wird, so stürzt er sich um so gieriger auf die Schule; denn die Kirchen- und Staatsthüren sind ihm zum Glücke verschlossen worden.

Die Naturforscher, Aerzte und Mathematiker haben längst der ganzen Modephilosophie derbe Fußtritte versetzt, der Staat heißt sie mit ernsten Worten ihre Wege gehen, und die Kirche ist so verständig geworden, sich mit den schlüpferigen Gesellen nicht mehr aufs Ringen einzulassen, sondern ihnen den Schild des Glaubens, die Kräfte der Gemüthswelt entgegen zu setzen; in der Schule dagegen hausen sie noch nach wie vor, täglich mehrt sich der Schwarm, und nun willst du noch die Schulen weit offen machen, daß die saubere Gesellschaft ihre Bühne aufschlage und ihre Stückchen aufführe.

Lieber, bester Freund! es ist mit uns in Deutschland so weit gekommen, daß wir eher keine wissenschaftliche Pädagogik bekommen können, als bis diese ganze Brut von Modephilosophen zerstört ist. So lange sie noch da ist und Einfluß hat, kenne ich nur ein Gebiet, auf dem man

mit ihnen streiten kann, nämlich die Erfahrung, und für die Schule nur ein Verwahrungsmittel gegen ihre Einflüsse, nämlich solide Kenntnisse; denn was thun diese Modephilosophen mit den unschuldigen Jungen?

Statt ihre Weisheit, ihre Zweifel, ihren Weltschmerz für sich zu behalten, oder wenigstens auf einmal geordnet von sich zu geben, stöhnen und klagen sie den lebensfrischen Jungen Dinge vor, die nur in dem Gehirn eines Weltschmerzlers und in dem Herzen eines Europamüden entstehen können. Sie können keinen Alten lesen, ohne die Gegenwart mit den Haaren herbei zu schleppen, keine Gegenwart erklären, ohne prophetische Blicke in die Zukunft zu thun, keine schreckliche Zukunft enthüllen, ohne die Schuld auf die sündhafte Gegenwart zu wälzen. Der Eine deducirt als unwiderlegliches Gesetz der Geschichte den continuirlichen Fortschritt, verbraucht die Völker so gleichgültig, wie der gierigste Eroberer die Menschen, steht stets nur mit den Beinen in der Gegenwart, mit dem Herzen ist er weit in die glückselige Zukunft voraus, und der Kopf — ist meistens ein Nirgendheim. Der Andere läßt die Geschichte rückwärts und vorwärts marschiren, weiß es haarklein anzugeben, was die Athener zu Philippi Zeiten, Luther, Hutten und Sickingen in der Reformation hätten thun und lassen müssen, um ihr Volk sicher in den Hafen des ewigen Friedens zu bringen; ihr Unterricht strotzt von Urtheilen, Aburtheilen über Völker, Personen und Zeiten; noch ein Anderer läßt nur eine spiralförmig sich bewegende Menschheitsgeschichte zu, läßt die Völker wie die Bäche, die Personen wie Regentropfen in den Strom der Menschheit fallen, und deducirt aus der Diagonale ihrer Kräfte den Fortgang des Ganzen mit einer der epikuräischen Götter würdigen Ruhe.

Da ist nirgends echter, natürlicher, jugendlicher Genuß an der Fülle des Daseins, überall Mäkeln, Vergleichen, Prophezeien; was Wunder, wenn sie ein Geschlecht von kritischen Pygmäen erziehen, die nichts ohne Naserümpfen betrachten können.

Du denkst vielleicht: „nun lassen wir sie immerhin den frühweisen Kritiker spielen; Leben und Wissenschaft werden die Recensentenlaune schon hinweg spülen". Bah, da kennst du die Jugend nicht.

Zwar behalten sie nichts, gar nichts von all' dem Gerede, all' den Urtheilen und Ansichten ihrer philosophischen Meister, lachen als junge Füchslein über die hochweisen Schulfüchse, aber fast Alle behalten die philosophische Krankheitsdisposition, sind fast Alle für die Wissenschaft, für die Charakterbildung verloren.

Die schlechten Köpfe hören entweder das Gerede der Modephilosophen, und haben dann nur den Schaden, daß sie die Zeit verlieren;

die mittleren Geister quälen sich auf der Schule mit dem Begreifen, auf der Universität mit dem Vergessen oder Vereinigen der Schulweisheit mit der professorischen Weisheit, glauben oft den Stein des Weisen darin zu besitzen, und gehen für weitere Forschung verloren, ziehen sich frühe ihre Kreise, in denen sie an ihrer kurzen Leine herumlaufen; die guten Köpfe endlich schlagen meistens in den ersten Universitätszeiten dem ganzen Kram ein Schnippchen, hängen hurtig ihre Hängematte an den Fäden des Egoismus und der frivolen Skepsis auf, und schaukeln sich wohlbehaglich über der dummen Menge und dem sich quälenden Forscher und Menschenbesserer.

Wahrlich, das Herz thut mir weh, wenn ich solche vielversprechende Jünglinge als halbjährige Studenten wieder sehe. Frivoles Absprechen, Verzweifeln an aller immanenten Wahrheit, wohlfeiler, frühweiser Egoismus, Anpreisen des „vernünftigen Lebensgenusses", oh! eine frische Ataraxie, ein epikuräisches ἔχειν, οὐκ ἔχεσθαι zum Entzücken, vollkommene Philosophen, keine Dummheit und keine Thorheit. Auf der Universität lernt man, was zum Examen nöthig ist, lebt, um noch lange so leben zu können und verfällt im Leben entweder dem Troß der allbereiten Staatsdiener oder unter die frivolen Neudemagogen.

Wer trägt die Schuld als die leidige Philosophasterei, das Schmieren des edeln Weins der reinen Wissenschaften mit den Gewürzen und Reizmitteln des Tagesgeredes und der Tagesansichten? So wie jetzt das Ding steht, gibt es nur zwei Mittel gegen dieß Urböse, nämlich solides Wissen und wirkliches Einführen in die Vorhöfe der Philosophie.

Aber das Beste schreibe ich dir nächstens; denn ich muß zu einem Examen, wo ich Quintaner den mütterlichen Sprachleib in so viele Stücke und blutige Fetzen zerreißen hören muß, daß mir selbst ein Schmerzschrei über diese Bacchantenarbeit entfahren wird, und dabei in Arbeitsbüchern blättern kann, die von orthographischen Schnitzern, Dinten- und Schmutzflecksen wimmeln.

Nur noch einige Worte über das Zweite.

In einer vernünftigen Schule kann die Frage aufgeworfen werden, ob Unterricht in der Philosophie nöthig oder rathsam sei; ich meinestheils würde dieselbe bei einer richtigen Anordnung des erziehenden Unterrichts verneinen; aber, wie die Dinge jetzt stehen, bin ich mit Leib und Seele für einen einleitenden Unterricht in die Philosophie, damit dem verderblichen Treiben des philosophischen Geredes Einhalt gethan werde.

Ernste Wissenschaft, ein tüchtiger Vorgeschmack von der Erhabenheit, Schwierigkeit ihrer Lehren, ein Niedersteigen bis zu irgend einer Quelle der Erkenntniß, also Durcharbeiten eines Problems, verleihen

der Jugend einen diamantenen Schild gegen die Gorgo einer wohlfeilen Skepsis; nicht Politik, noch praktische Philosophie, eben so wenig, aber aus andern Gründen, Psychologie und Logik eröffnen das Thor zur besonnenen philosophischen Forschung, bahnen den Weg zu ernsthafter Charakterbildung, sondern nur die Behandlung eines metaphysischen Problems. Man hat die Auswahl unter mehreren, aber meine Erfahrung — denn ich habe es schon oft und mit ausgezeichnetem Glücke für Wissenschaftlichkeit und sittlichen Ernst versucht — kennt kein besseres als das Trilemma von der Veränderung. Das zweite Cap. im vierten Abschnitt des Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie von Herbart gibt für den Lehrer eine treffliche Anleitung; er hat nur noch nöthig, das Historische weiter auszuführen, und aus Cap. I. und Cap. III. desselben Abschnittes Ausgeführtes hinzuzunehmen.

Nach meinen Erfahrungen reichen 12—16 Stunden hin, um älteren Schülern die Fragepuncte bloßzulegen und ihrem Nachdenken eine dauernde Anregung zu geben. Vor Allem interessirt sie die Frage über die innere Freiheit des Menschen und treibt sie fast sicher in psychologische Studien hinein; anfangs stimmen die Meisten dem absoluten Werden zu, und hat man dafür zu sorgen, daß ihnen klar werde, wie in die meisten Darstellungen desselben der Causalbegriff wieder hineingetragen werde, indem man annehme, daß Verschiedenes auf verschiedene Weise wechsle, in verschiedener Richtung, Geschwindigkeit und Zeit.

Vor Allem wird es nöthig und nützlich, den Begriff der transscendentalen Freiheit, wie er in den gewöhnlichen Auffassungen und bei Kant — als zeitliche, intelligible Entschließung — vorkommt, deutlich und klar zu machen.

Bei der Auswahl des Historischen mögen die alten Philosophen den Vorrang vor den neuern behaupten, schon weil die Darstellungen jener ungemischter, ungetrübter, von größerer speculativen Kraft und Einfachheit sind; denn speculative Gedanken sind bei ihren Erfindern am klarsten; nachmals werden sie entstellt durch Mißverständnisse. So ist Aristoteles in seiner Darstellung des absoluten Werdens viel klarer und reiner als Spinoza, der Idealismus des Protagoras derber ausgedrückt als bei irgend einem neueren Philosophen.

Ueber die Darstellung der drei Ansichten und ihrer Ungereimtheit muß man nie hinaus gehen; es ziemt dem Lehrer nicht, meisternd mit seiner Weisheit unter solche Kämpfer zu treten, und es frommt dem Schüler nicht, solch' ungeheuern Conflict so vorzeitig und so leicht gelöst zu sehen; jede Lösung hieße nur in denselben Fehler verfallen, den wir bei den Modephilosophen so hart rügten.

Jedoch die Examensstunde naht, ich muß den Brief unvollendet abschicken, und verspare deßhalb meine weiteren Bemerkungen über die Wirkungen dieses Unterrichts auf das nächste Mal. Jedenfalls sehe ich in demselben ein vortreffliches Mittel gegen das Uebel, das wir gleichmäßig beklagen; aber alles Unterrichten, alles Wissen reicht nicht hin, dem Bösen zu wehren, wenn der Jugend nicht eine ähnliche Gelegenheit zum Handeln geboten wird, wie im classischen Alterthum.

Dein B.

(Fortsetzung folgt.)

Die aargauischen Bezirksschulen.

Von H. Zähringer, Rector der Bezirksschule in Baden.

Nicht gerade weil gegenwärtig an der Revision unserer Staatsverfassung gearbeitet wird, welche (hoffentlich!) auch eine gründliche Revision unserer gesammten Schulgesetzgebung nach sich ziehen wird; auch nicht, weil ich die hochmüthige Hoffnung hätte, man werde meine Vorschläge befolgen — an eine vorurtheilslose Prüfung der von Lehrern ausgehenden Vorschläge war man bis jetzt im Ganzen weder in Republiken noch in Monarchieen gewöhnt —; auch nicht, weil ich die Anmaßung hätte, im Namen auch nur der Mehrzahl meiner Collegen zu sprechen — Einzelne werden mir beipflichten —: sondern hauptsächlich, um öffentliche Angriffe öffentlich abzuwehren, schreibe ich folgende ungeschminkte Worte über einen Theil unseres aargauischen Schulwesens.

Bei der Organisation unseres Schulwesens gieng man bis jetzt von dem ungemein schlauen Grundsatze aus: „Lehrer verstehen nichts vom Schulwesen!" Die Erfahrungen, welche der Lehrer täglich zu sammeln im Falle ist, sind entweder den Behörden rein nutzlos oder diese letztern machen dieselben weit besser im Bureau; auch sind, nebenbei bemerkt, unsere Lehrer lauter Männer von eminenter Bescheidenheit — falls „in den Bart brummen" auch noch dahin zu rechnen ist — welche es nicht lieben laut zu reden oder von sich reden zu machen. Es ist aber bisweilen Pflicht zu reden, und jedesmal gewiß dann, wenn es gilt, von seiner Ueberzeugung öffentlich Zeugniß zu geben, wenn es sich darum handelt, Schäden nachzuweisen, welche am Werke des Schulwesens nagen und deren Beseitigung möglich ist; die unmöglich zu beseitigenden wollen wir für einmal übergehen.

Die Organisation des aargauischen Schulwesens datirt vom Jahr 1835 und ist, mit Ausnahme des Schullehrerseminars (Gesetz vom 7. Wintermonat 1845, und Verlegungsdecret vom 5. März 1846), seither dieselbe geblieben. Das Schulgesetz vom Jahr 1835 war weniger eine neue Schöpfung als eine gesetzliche und mehr Zusammenhang fördernde Consolidirung des Vorhandenen, weßhalb demselben auch die consequente organische Gliederung fehlte. Hätte man jedoch mit derselben Thätigkeit fortgebaut, wie bis 1835 war gebaut worden, das Gebäude müßte jetzt ein ganz anderes Aussehen haben und würde nicht schon an einzelnen Stellen Spuren von Baufälligkeit zeigen. Allein nachdem die ersten demokratischen Errungenschaften der Dreißigerjahre hinlänglich durchgekostet waren, begann eine Periode des Gehenlassens, nicht etwa bei den

Behörden allein, ganz im Allgemeinen, und daneben eine verderbendrohende Materialität der Gesinnungs- und Handlungsweise. So ließ man auch die Schulen gewähren und war nur froh, wenn sie nicht mehr kosteten als vorher. Warum hätte man auch nicht sollen? In der Gemeindschule lernten ja die künftigen Souveräne Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen; in der Bezirksschule Französisch, Lateinisch und Griechisch, und in der Kantonsschule das Alles auch und noch viel mehr. Kenntnisse sind ja Bildung, und je mehr Kenntnisse, desto mehr Bildung! Es soll hier keiner Schulanstalt des Cantons und noch viel weniger irgend einer Person ein Vorwurf gemacht werden, der Fehler liegt in der gesammten Organisation, in der Verwechslung von Bildungsanstalt mit Lehranstalt! So lange man nur darauf ausgeht, die Köpfe der Jugend mit möglichst vielen Kenntnissen auszustopfen, so lange der Lehrer seine Aufgabe für gelöst ansieht, wenn er seine Stunden gegeben, so lange sich die Schulcontrole auf Abhaltung jährlicher Schauexamina beschränkt: so lange blüht unserer Jugend kein Heil. Daß die Schweizer ein praktisches Volk sind, und mit ihnen die Aargauer nicht minder als irgend ein anderer Theil, verdanken sie zum mindesten Theil ihren Schulen; gerade die am meisten durch praktischen Sinn ausgezeichneten Individuen haben die Schulen am ehesten verlassen und sind ins Leben getreten; von solchen heißt es dann etwa, wenn sie kleine Verstöße gegen die Schultheorie machen: es ist doch schade, daß dieser Mensch nicht besser geschult worden ist! Dabei fragt es sich aber gerade, ob „dieser Mensch" nicht auch im Sumpfe der Mittelmäßigkeit stecken geblieben wäre, wenn man seinen vorwärtsstrebenden praktischen Sinn vertheoretisirt hätte. Wenn irgend ein Theil des schweizerischen Volkes unpraktisch ist, so ist es eine nicht unbedeutende Classe seiner Lehrer und das aus natürlichen Gründen: man scheint sie geflissentlich vom Lebensmarkte zu verdrängen, Lehrer werden nur über die Achsel angesehen, sie spielen keine „Rollen", halten keine „Reden"; ihr Auskommen ist ein so ärmliches, daß Einer vom Leben zum voraus keine hohen Erwartungen hoffen kann, wenn er sich entschließt, Lehrer zu werden; ist er es einmal, so vermag er es nicht, sich im Leben zu bewegen, und wird so natürlicherweise ein dem Leben immer mehr entfremdeter Stubenhocker und einsamer Spaziergänger; des Lebens frischer Hauch geht an ihm vorüber, und der praktische Sinn, den er vielleicht hatte, geht, weil ohne Nahrung, verloren. Ein Beweis für die geringe zu Tage tretende Thatkraft ist der Umstand, daß keine pädagogische Zeitschrift zur Blüthe zu gelangen vermag; mehrere wurden schon gegründet, (meist von eingewanderten Deutschen), sind aber alle eines jämmerlichen Todes verkommen. Unsere Lehrer,

denen man gewiß eine aufopfernde Hingabe an ihren Beruf (nicht zu verwechseln mit Hingabe an die Jugend!), eine große Pflichttreue nach bestem Wissen und Gewissen und eine anerkennenswerthe wissenschaftliche Strebsamkeit nachrühmen muß, lieben es mehr, im einsamen Stübchen zu sitzen, nachdem die obligaten Stunden gegeben sind; das Vereinsleben, sonst in der Schweiz auf einer zur Rückkehr mahnenden Höhe angelangt, ist für die Lehrer noch im Werden begriffen.

Wer aber in Erwartung einer besseren Zukunft in seinem beschränkten Kreise vorläufig das Erreichbare auszuführen beginnt, um ein schöneres und höheres Ziel anzustreben, um der Schule ein Leben zu geben und sie zum Bilde des Lebens im Kleinen zu machen, den betrachten die Philister und Zeloten in und außer dem Schulstande mit argwöhnischen Augen. Schreiber dieses weiß Erbauliches darüber zu berichten. Es hatte sich unter seinen Schülern ein freier Verein für dramatische Vorstellungen gebildet, und eine Abordnung desselben ersuchte ihn, dessen Leitung übernehmen zu wollen. Daß er diesem Ansuchen sofort entsprach, findet jeder Pädagog begreiflich, jeder Stundengeber und steife Autoritätsritter aber unbegreiflich. Man witterte Demagogie; jeder Lehrer ist Fachlehrer, und der Mathematiker durchaus unbefugt, freie Vereine für geselliges Vergnügen zu leiten, Gesetz und Propheten sprechen gegen solches Beginnen ,und demselben wird Einhalt gethan. Da der Lehrer der Mathematik vom Schulleben aber einmal nicht lassen kann, so fragt er an: ob es erlaubt sei, etwas mehr und Anderes zu leisten, als bisher geleistet worden, hält sich aber dabei in den Schranken des Faches, auf das seine Anstellung lautet. Nachdem ihm dieß erlaubt worden, gründet er einen Verein für Feldmessen und technisches Zeichnen, dessen Arbeiten seither immer mit ausgezeichnetem Lobe erwähnt wurden. Hier ist keine Demagogie mehr, weil kein Ueberschreiten der Fachgrenzen stattfindet. Dieser Verein zieht nun wöchentlich mit Stangen und Ketten und Meßtisch zu den Bauern aufs Land und vermißt ihnen ihre Felder, zeichnet ihnen die Pläne derselben und zwar Alles gratis natürlich — bisweilen gibt es ein Glas Wein oder Most und ein Stück Schwarzbrod — und lernt dabei arbeiten, zusammenwirken und pflanzt und pflegt einen praktischen Sinn. Wenn sich der Lehrer im freien Vereine der Schüler nicht wohl fühlt, so fühlt er sich auch in der Schulstube nicht wohl, er wird stets nach der Uhr sehen, ob denn die Stunde noch nicht herum sei; und wer Knaben kennen will, muß sie nicht nur zwischen den Schulbänken sehen. Alles das übrigens nur par parenthèse!

In Bezug auf das berufene und unberufene Publicum sind verschiedene Classen zu machen. In die erste, am wenigsten zahlreiche Classe

gehört derjenige intelligente Theil der Bevölkerung, welcher die Schulen als nothwendige Glieder des gesellschaftlichen Organismus ansieht; welcher die Schulerziehung nicht als ein durch Umstände gebotenes Surrogat der häuslichen Erziehung, sondern als eine der letztern parallel laufende, nothwendige und im Wesen des Menschen begründete ansieht; welcher Kenntnisse nicht mit Bildung, und Lehranstalten nicht mit Erziehungsanstalten verwechselt. Diese Classe des Publicums weiß auch die hohe, heilige aber schwere Aufgabe des Lehrstandes zu würdigen und kommt ihm deßhalb überall nach Kräften entgegen; leider gehören nicht alle Mitglieder der Schulbehörden dieser Classe an.

In die zweite Classe gehören die sogenannten Schulfreunde; das sind die Männer, welche immer die Worte: Bildung, Cultur, Fortschritt! im Munde führen, welche die Zukunft auf Kenntnisse bauen, welche in der Schule praktische Uebungen haben wollen, welche die Mathematik zum Mittelpunct der Schulbildung (!) erheben wollen, welche übrigens für Schulen gern auch ein Opfer bringen, nur nicht ein gar zu großes, welche auch dem Lehrstand noch entgegen kommen, nur nicht zu weit. Es sind die Utilitarier, die Männer ihrer Zeit, die Menschen mit dem technischen Bewußtsein! Aus ihnen ist ein großer Theil der Mitglieder der Schulbehörden genommen, aber es ist ihnen nicht gegeben, die Lehrer der Anstalten praktisch zu machen, indem solches von dem durchlaufenen Bildungsweg und nicht von Weisungen der Behörden abhängt.

Zu den folgenden Classen, welche man füglich zusammenfassen kann, gehören die Philister, bei welchen das Trägheitsmoment im Quadrat der Anmaßung und letztere im Kubus der Bornirtheit wächst, die Geschäftigen, bei welchen Bildung und Einmaleins identisch sind; die Pfahlbürger, welche das vom Vater Ererbte auch auf den Sohn forterben wollen und falls sie im „Welschland„ gewesen sind, denselben auch mit möglichster Beförderung dahin prakticiren; die ungebildeten Emporkömmlinge, welche ihren Reichthum nicht recht genießen könnten, wenn ihr Sohn nicht ein „G'studirter" wäre, „aufs Kosten kommt nichts an, der Hans muß Alles „„lehren""; die wirklich praktischen kleinen Bürger, bei welchen das technische Bewußtsein das religiöse noch nicht verdrängt hat, welche zwar den Unterschied zwischen Bildung und Kenntnissen nicht anzugeben vermögen, aber doch fühlen; welche mit regem Eifer nach Maßgabe ihrer Kräfte alles Edle und Gute fördern helfen; endlich die redlichen Unwissenden, welche gerne zugestehen, daß sie nichts verstehen und sich deßhalb auch in nichts mischen. Uebergangen sind die consequenten Feinde der Schulen und die ehrlosen Intriganten als gottlob! vereinzelte, anomale Erscheinungen.

Von Allen sind einzig die Männer der ersten Classe berufen, sich mit dem Schulwesen zu befassen, diejenigen der zweiten könnten etwa eine Geschäftsschule organisiren, damit das menschenbeglückende Einmaleins, der Zollstab und die Reißschiene nicht vom Erdboden verschwinden. Nun will aber bei uns Jedermann darein reden: die Staatsbehörden natürlich, denn wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand; die Ortsbürger, weil die Schulfonds Eigenthum der Ortsbürger sind; die Väter, weil es sich um ihre Kinder handelt. Wir möchten gewiß Keinem, der ein Recht hat, dasselbe verkümmern, allein hier erstreckt sich das Recht nur bis zu einem gewissen Punct. So z. B. hat die Gemeinde das unbestrittene Recht, zu sagen: wir wollen eine Lehranstalt oder eine Bildungsanstalt; wir wollen eine Berufsschule oder eine Geschäftsschule, aber nachdem sie dieß gesagt und beschlossen, überlasse sie die Organisation, dem aufgestellten Princip gemäß, andern Händen und begnüge sich den Gang der Einrichtung mit Theilnahme zu verfolgen und dann auch allfällige Wünsche nicht durch Gemeindsbeschlüsse, sondern auf dem geordneten Wege der Verwaltung und Direction zur Kenntniß zu bringen; denn es gibt Wünsche, welche eine Gemeinde wohl zu Beschlüssen erheben kann, denen aber eine Schule nicht nachkommen kann, wenn sie ihrem Princip nicht untreu werden und so ihren eigenen Organismus zerrütten will. So lange der Staat mehr als das Oberaufsichtsrecht in Anspruch nimmt, und nach seinen Leistungen darf er auch mehr beanspruchen, bestelle die Gemeinde, nachdem die Schulart einmal festgestellt worden, einen Schulrath (unter irgend einem Namen) im Verein mit dem Staat *, möglichst aus Männern der ersten oben aufgestellten Classe, und übergebe diesen, unter Oberhoheit der Centralstaatsbehörden, Einrichtung, Pflege und Entwickelung der Schule; dem Lehrercollegium der Schule ist auf den ganzen Gang derselben ein möglichst umfassender Einfluß zu gestatten, und bei dieser Gelegenheit mag auch bemerkt werden, daß überhaupt Schulbehörden mehr als bisher mit sachkundigen Männern, d. h. Lehrern bestellt werden möchten. Es ist doch etwas eigenthümlich, wenn für Schulbehörden jeder gebildete (?!) Mann tauglich sein soll, und zwar jeder Jurist, jeder Mediciner, jeder Theologe, jeder Techniker, jeder Verwaltungsbeamte mehr als ein Lehrer, es ist das gleichzeitig ein Mißtrauensvotum gegen den gesammten Lehrerstand, das er doch wohl nicht verdient. Insbesondere kann das ge-

---

* Da die Schweizercantone nur de facto Staaten sind, braucht die Redaction hiergegen nicht zu remonstriren. L.

sammte Inspectionswesen vernünftigerweise **nur** in den Händen praktischer Didaktiker und Methodiker sich befinden, und manus manum lavat ist hier nicht mehr als in jedem andern gegliederten Organismus zu befürchten.

Nach diesen vorläufigen Bemerkungen wollen wir zu unserem eigentlichen Gegenstande, zur Besprechung der Stellung der aargauischen Bezirksschulen, übergehen.

Nach dem Schulgesetze sind die Schulen des Cantons Aargau „öffentliche Anstalten, in welchen die Jugend zu religiösen und sittlichen Menschen, zu verständigen und wohlgesinnten Bürgern, und auch, so viel möglich, zu Wissenschaft und höherer Bildung **erzogen** wird“, und zerfallen in Gemeindeschulen (Elementar- oder Alltags- und Fortbildungsschulen), **Bezirksschulen** (Progymnasien und Realschulen), eine Cantonsschule (oberes Gymnasium und obere Realschule), ein Schullehrerseminar (Convict [mit Zimmersystem] auf landwirthschaftlicher Grundlage) und endlich besondere Unterrichtsanstalten für die weibliche Jugend (Arbeitsschulen und ein Lehrerinnenseminar, letzteres vorläufig durch Ertheilung von Staatsstipendien ersetzt). — Der Besuch der Gemeindeschule ist für die Kinder aller Bürger und Einwohner des Cantons verbindlich (Hauslehrer oder Privatanstalten vorbehalten) und zwar vom zurückgelegten sechsten Altersjahr bis zum vollendeten dreizehnten der Besuch der Alltagsschule, und nach erhaltener Entlassung aus der Alltagsschule soll jedes Kind bis zum vollendeten fünfzehnten Jahre noch die Fortbildungsschule (wöchentlich wenigstens 6 Stunden) besuchen. Nur Kinder, welche in höhere **Lehr**anstalten treten wollen, können schon vor dem dreizehnten Jahre aus der Alltagsschule entlassen werden. So diejenigen, welche in die Bezirksschulen treten wollen, schon mit vollendetem eilften Jahre (bei besonderer Fähigkeit auch noch früher), haben sich dann aber über folgende Kenntnisse auszuweisen:

a) Fertigkeit in der deutschen und Anfänge in der lateinischen Currentschrift.

b) Fertigkeit im richtigen Lesen, Verständniß des in der Gemeindeschule gebrauchten Lesebuchs.

c) Fertigkeit, eine in der Volkssprache vorgetragene einfache Erzählung schriftlich in hochdeutscher Mundart (!) nachzuerzählen mit Beobachtung der Rechtschreibung.

d) Kenntnisse der deutschen Wortbildung, der Redetheile und deren Abänderung, so weit sie in der Gemeindeschule bis zu dieser Stufe gelehrt worden.

e) Fertigkeit im Kopf- und Zifferrechnen der vier Rechnungsarten mit benannten ganzen Zahlen.

Die Bezirksschulen sodann sind vierclassig (mit 4 Jahrescursen), und es geht aus dem Alter und den geforderten Vorkenntnissen hervor, daß die Schüler der beiden untern Classen noch Kinder und nur diejenigen der beiden obern Classen Knaben sind; zum Theil als Jünglinge, zum Theil noch als Knaben kommen die Schüler sodann in eine der beiden Abtheilungen, Gymnasium oder Gewerbeschule, der Cantonsschule. Ich muß bei diesem Umstande einen Augenblick verweilen, denn er wird leider gar zu leicht und gar zu oft übersehen. Man scheidet Jugend- oder Kindesalter nicht hinlänglich vom Knabenalter, und daher findet man so viel verkehrte Methodik in unsern Schulen und daher wieder so viele ermattete Knaben in unsern obern Classen, die dann noch Kinder sind. Man betrachtet die Bezirksschulen gleich von vorn herein als höhere Schulen und fängt gleich in der ersten (untersten) Classe an zu dociren; wir Lehrer stürmen täglich mit furchtbaren Wissensmassen auf das Kind ein, das noch in Nichts erstarkt ist und suchen dessen Gedächtniß auf das nächste Examen mit möglichst vielen Schaukenntnissen auszustatten, denn leider glaubt man die erstarkte Kraft nur an der Masse aufgespeicherter Kenntnisse erkennen zu können. Beinahe kein Gegenstand, weil es ihrer zu viele sind, kann mit der nöthigen Stundenzahl bedacht werden, und durch Gedächtnißfütterung, wobei der Geist immer eine Hungercur zu machen hat, macht man kein Kind zum Knaben, wenn auch die körperliche Entwickelung ihren geregelten Gang fortgeht, so weit nämlich auch dieß möglich ist. Bei dieser Gelegenheit mag auch eines Vorschlages Erwähnung geschehen, der vor nicht langer Zeit an die oberen Schulbehörden gelangte: „Diejenigen Schüler, welche die Gewerbeschule in Aarau mit dem Zeugniß der Reife absolvirt haben, unmittelbar für wahlfähig an Lehrstellen (für Realfächer) der Bezirksschulen zu erklären". Warum denn die Gymnasialschüler nicht auch für die philologischen Stellen an den Bezirksschulen? möchten wir hier fragen. Der Vorschlag mag gut gemeint gewesen sein, indem dadurch vielleicht die sonst leeren Classen der obern Abtheilung der Gewerbeschule gefüllt werden sollten, allein er wäre, im Falle er ausgeführt werden sollte, von entschiedenem Nachtheil für unsere Bezirksschulen, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil die Schüler der Gewerbeschule sich nur Kenntnisse *

---

* Man sehe doch einmal nach, was die Gewerbeschule in ihrer obern Abtheilung (III. und IV. Classe), wo die Auswahl der Fächer den Schülern freisteht, und wohin sie im siebenzehnten oder achtzehnten Jahr gelangen, lehrt und man wird keinen Augenblik anstehen, den Vorschlag als durchaus widersinnig und aus Unkenntniß der Bedürfnisse unserer Schulen und unserer Jugend entsprungen, zu verwerfen:

sammeln können, und Kenntnisse machen noch lange keinen Lehrer. Viel vernünftiger wäre es, zu sagen: „die Candidaten des Schullehrerseminars, welche ihre Abgangsprüfung mit Auszeichnung gemacht und sich während ihres Candidatencurses in der Musterschule als mit vorzüglichem Lehrgeschick ausgestattet bewiesen haben, sind für untere Classen an Bezirks-

---

1. Deutsche Sprache und Litteratur, 3 St. Geschichte der deutschen Litteratur (nach Pischon) bis zum Anfang des achtzehnten Jahrhunderts in übersichtlicher Darstellung, des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts ausführlicher. Erklärung von Lessings Nathan und von Schillers Aufsatz: Ueber das Erhabene. Rhetorik. Schriftliche Arbeiten. — 2. Französische Sprache und Litteratur, 4 St. Grammatik, Stylübungen, Lectüre in Magers Lesebuch, II. Theil, Sprechübungen. Abriß der Litteraturgeschichte. Einige Stücke von Corneille, Racine und Molière. — 3. Geschichte, Statistik und Nationalökonomie, 3 St. Alterthum und Mittelalter. Allgemeine vergleichende Statistik mit fortwährendem Hinblick auf die vaterländischen Zustände. Die wichtigern Lehren der Nationalökonomie. — 4. Reine Mathematik, 3 St. Ebene und sphärische Trigonometrie; algebraische Analysis; Differentialrechnung, Grundbegriffe der Integralrechnung. — 5. Darstellende Geometrie, 3 St. Projection der Linien in Verbindung mit Ebenen; Projection der Körper, die von Ebenen begrenzt sind, nebst ihren Durchschnitten; tangirende Ebenen an Cylinder und Kegel. Analytische Einleitung über die Flächen zweiten Grades. Projection der Schnitte von Ebenen mit krummen Flächen, Durchschnitte der krummen Flächen unter sich. — 6. Physik, 3 St. Wärmelehre (Anwendung des Dampfes), Elektricitätslehre, Optik. — 7. Mechanik, 3 St. Phoronomie, Mechanik des materiellen Punctes, Statik fester Körper. Maschinenkunde mit specieller Rücksicht auf Bau und Theorie der Dampfmaschinen. — 8. Chemie, 5 St. in der III. Classe: Unorganische Chemie, das Wichtigste der organischen. 2 St. in der IV Classe: Abriß der hauswirthschaftlichen Chemie, Ackerbauchemie; dabei 6 St. Uebungen im chemischen Laboratorium: synthetische Arbeiten, qualitative und quantitative Analysen. — 9. Technologie (nur mechanische, da die chemische beim Unterricht in der Chemie mit berücksichtigt wird), 2 St. Locomotion, mit Straßen-, Brücken- und Eisenbahnbau. Papierfabrication, Buchdruckerei, Kupferstich, Lithographie u. s. w. — 10. Naturgeschichte, 2 St. Geognosie (zugleich mit den Schülern des Gymnasiums); Anthropologie (ebenfalls). — 11. Modelliren, 3 St. Einfache Bau- und Maschinenconstructionen von Holz, Stein, Metall u. s. w. — 12. Feldmessen, 2 St. im Sommer. — 13. Technisches Zeichnen, 4 St. Anwendung der Projectionslehre auf Bau- und Maschinenzeichnen; Licht- und Schattenlehre; Perspective; topographisches Zeichnen. — 14. Kunstzeichnen ist facultativ. — 15. Italienisch und Englisch (facultativ) in je 2jährigem Cursus, wöchentlich 3 St. — 16. Gesang, 17. Turnen, 18. Waffenübungen, alles mit den Gymnasiasten gemeinschaftlich. — 19. Religion, 2 St. a. Katholiken (gemeinschaftlich mit den Gymnasiasten) Religionslehre, Einleitung in die vier Evangelien, Kirchengeschichte. Geschichte der Bücher und des Textes des Neuen Testamentes. Einleitung in einige Briefe des Apostels Paulus. b. Reformirte (gemeinschaftlich mit den Gymnasiasten) Geschichte der apostolischen Zeit; Geschichte der christlichen Kirche und ausführliche Reformationsgeschichte, besonders der Schweiz. Grundzüge der christlichen Glaubens- und Sittenlehre.

schulen wahlfähig". Dadurch würde man doch keine Docenten, sondern Lehrer acquiriren und den Seminarzöglingen selbst einen neuen Sporn zur Thätigkeit geben. Wir möchten jedoch das letztere eben so wenig empfehlen als das erstere, wenn gleich es viel vernünftiger ist. Keines von beiden könnte den Bezirksschulen zum Heile gereichen. Man bedenke doch nur immer, daß unsere Schulen keine Lehr-, sondern Erziehungsanstalten sein sollen, und daß Erzieher zu sein, weit weniger von der Masse oder der Art der gesammelten Kenntnisse als von der empfangenen Bildung, dieß Wort in seiner wahren Bedeutung genommen, abhängt. Die Bezirksschullehrer bedürfen aber akademischer Bildung.

Indem die Behörde den erwähnten Vorschlag einfach von der Hand wies, bewies sie, daß sie nicht gesonnen ist, unsere Anstalten noch mehr zu bloßen Lehranstalten herabzudrücken, als sie es leider jetzt schon durch die Natur ihrer Verhältnisse und zum Theil durch fehlerhafte Organisation sind. Zu letzterer zähle ich das beinahe unbedingte Fachlehrersystem, welches an höhern Anstalten, wo man Jünglinge zu unterrichten hat, und wo — nach gewöhnlicher Anschauungsweise — das erziehende Moment hauptsächlich im Unterricht liegt, ganz am Platz, an mittlern Anstalten jedoch verwerflich ist, weil es das sich so gerne hingebende Kind zu keiner Ruhe und zu keiner innigen Anschließung gelangen läßt, überhaupt sein Gemüthsleben zerstört. Für die beiden untern Classen würde ich unbedingt das Classenlehrersystem vorschlagen und für die beiden obern zum mindesten eine Verschmelzung desselben mit dem Fachlehrersystem, einzelne Gegenstände werden immerhin Fachlehrern zufallen müssen. Der § 31 des Reglementes: „Französisch, Mathematik, Naturgeschichte und Naturlehre sollen in der Regel durch alle Classen nur einem Lehrer übertragen werden. Religion, Lateinisch, Deutsch, Geschichte und Geographie können in den untern Classen einem andern Lehrer übertragen werden, als in den obern", scheint mir deßhalb verfehlt und eine gründliche Revision des Reglementes ist nicht nur wünschenswerth, sondern ein dringendes Bedürfniß, wenn wir nicht einer immer größern Zerfahrenheit und einem noch auffallendern Mangel an innerer Einheit bei unserer Jugend entgegen sehen wollen. Das erziehende Element muß in mittlern Schulen noch ganz anders vertreten sein, als durch den bloßen Unterricht, und ganz besonders bei Kindern unter dreizehn Jahren. Mit dem Fachlehrersystem im Zusammenhang steht die Uebertragung der sogenannten Nebenfächer an Hülfslehrer (Zeichnen, Schreiben, Singen, Turnen, Exerciren, Schwimmen), was mit zwei Uebelständen verbunden ist. Erstens sind solche Hülfslehrer meistens gar keine gebildeten Lehrer, sondern etwa Künstler oder überhaupt Männer, welche die Lehrstelle so nebenher

übernehmen, um Etwas zu verdienen, aber sonst ausschließlich ihrem anderweitigen Berufe leben; dadurch erklärt sich der Mangel an Interesse für ihren Unterricht und hieraus wieder die bedenkliche Disciplin und die noch bedenklichern Fortschritte der Schüler. Zweitens bilden solche Hülfslehrer gar kein organisches Ganze mit der Schule, leben nur neben, nicht mit der Jugend und haben entweder gar keinen oder einen verkehrten Einfluß auf dieselbe, hieraus wieder die mangelhafte Disciplin und die stehende Ueberzeugung der Schüler, in den Nebenfächern brauche man nichts zu thun und dem Hülfslehrer brauche man nicht zu folgen. Es läßt sich zwar nicht läugnen, daß diese Hülfslehrerstellen nicht aus Phantasie geschaffen wurden, sondern aus Bedürfniß, indem eben die Hauptlehrer jenen Unterricht nicht besorgen konnten, allein das liegt an der verfehlten Bildung der Hauptlehrer, welche gewöhnlich irgend ein Fach studiren und alles Andere als gemeines Alltagsgut liegen lassen. Jeder Hauptlehrer, der Classenlehrer ist, könnte daneben Fachlehrer in irgend einem wissenschaftlichen oder technischen oder Kunstfach sein (den Namen Kunstfach vorläufig zugelassen!), und müßte natürlich dann dafür auch entsprechend honorirt werden. Auf diese Weise müßte sich an den meisten Schulen das ganze Institut der Hülfslehrer aufheben lassen, und gewiß nur zum Vortheil innerer Einheit und organischer Gesammtentwickelung. Es frägt sich aber auch, ob denn die gewöhnlich sogenannten Nebenfächer auch wirklich Nebenfächer sind oder ob sie nur eine verschrobene Zeit so genannt hat. Das ist sehr relativ, und man scheint im Ganzen nicht ungeneigt, alles das Nebenfach zu nennen, was man zum Broderwerb nicht braucht; allein abgesehen hievon gehören Zeichnen und Singen, wenn man Bildung etwas höher als Kenntnißsammlung auffaßt, nicht zu den Nebenfächern. Beides sind Sprachen, welche der Mensch verstehen und sprechen lernen soll; nur den Künstlern sind sie eine Kunst und als Kunstfächer gehören sie in die Kunstschulen. Das Zeichnen als Sprache ist für die Realschüler ein entschiedenes Hauptfach und verlangt theoretische und praktische Berücksichtigung; das Singen und die Musik überhaupt enthält mehr praktische erziehliche Momente, als alle Hauptfächer sonst zusammengenommen, wenn man es als ein Zusammenwirken Aller zu einem gemeinsamen Zweck — ein wahres Abbild des Lebens — auffaßt, was sowohl beim Chorsingen, als bei der Aufführung angemessener Tonstücke mit Instrumenten hervortritt. Als praktisches Erziehungsmittel nimmt auch das Exerciren, freilich nicht nach hölzerner Drillmethode betrieben, eine hohe Stelle ein, weit weniger Turnen und Schwimmen; doch läßt sich auch dem Turnen ein gewisser Charakter der Gemeinsamkeit aufprägen. Zu allem dem gehört aber frei-

lich als Grundbedingung — und zwar conditio sine qua non — die Ueberzeugung, unsere Schulen seien keine Lehranstalten, sondern Erziehungsanstalten, unsere Lehrer seien keine Stundengeber, sondern Erzieher; aus dieser Ueberzeugung aber wird alles Obige mit Nothwendigkeit folgen. Und bei dieser Gelegenheit mag denn auch noch auf einen Punct hingewiesen werden, der heutzutage ganz außer Berücksichtigung gekommen ist. Wir meinen das Wohnen der Lehrer in oder neben dem Schulgebäude *. Es ist dieß abermals eine nothwendige Consequenz aus der richtigen Auffassung der Aufgabe unserer Schulen. So wie es jetzt ist, wenn die Lehrer in allen Straßen der Stadt zerstreut wohnen, sich unter einander selten und die Schüler nur zwischen den Schulbänken sehen, stehen die Lehrer der Schule zu fern und können demnach an der erziehenden Aufgabe derselben nicht mitwirken. Der Lehrer soll aber nicht nur während seiner paar täglichen Unterrichtsstunden Lehrer sein, sondern stets: mit dem Gedanken an seine hohe Aufgabe muß er des Morgens aufstehen, und derselbe darf ihn nicht mehr verlassen, bis seine Augen sich Abends wieder schließen. Das ist aber nur dann möglich, wenn er mit und unter Knaben lebt; denn zu Hause sitzen und ein Buch über Pädagogik, oder Didaktik, oder Methodik, oder Disciplin u. s. w. zu lesen, heißt noch nicht in und mit seiner Schule leben; es muß das auch sein, aber es genügt nicht allein. Man fürchte nur nicht, den Kindern und Knaben ihren Frohsinn und ihren jugendlichen Muthwillen, so weit letzterer wirklich jugendlich und nicht roh ist, zu rauben, wenn sie sich immer unter den Augen der Lehrer befinden; das kann nur dann der Fall sein, wenn die Lehrer finstere Autoritätsritter sind und mit Furcht statt mit Liebe regieren. Hat der Lehrer selbst einen kindlichen Sinn und ist er ein wahrer Jugendfreund, was man von jedem ohne weiteres voraussetzen muß, so weiß er auch, was er der Jugend unter seinem Fenster zu gestatten hat, und diese letztere fühlt sich mit ihrem natürlichen Scharfsinn bald heraus, was etwa gehen möchte und was nicht. Unser Schulgebäude ist sehr abgelegen, da bin ich denn schon zur Schule gekommen und fand die Knaben in Erwartung ihrer Lehrer mit ernsthaften Prügeleien vor der Hausthüre beschäftigt, was ich sofort als Rohheit und nicht als jugendlichen Frohsinn taxirte; ein ander Mal fand ich sie in großer Schlacht mit den Fabrikkindern, welche von ihnen als Prole-

---

* Vgl. Scheibert, Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule, S. 372 und Revue, Juni 1850, S, 346, freilich in etwas anderm Sinne, weil auch von andern Schulen handelnd.

tarier — Fabrikler genannt — mit aristokratischem Uebermuth behandelt wurden und sich deßhalb zur Wehre setzten, das taxirte ich abermals nicht als jugendlichen Frohsinn, sondern als bedenkliche, freilich von den Eltern leider oft genährte Rohheit. Solche Auftritte, welche freilich nur sehr selten vorkommen, würden gar nie vorkommen, wenn die Lehrer im Schulgebäude wohnten. Dieß jedoch nur beispielsweise, und nicht als ob ich die Hauptwirkung des Vorschlags in der Verhütung von Prügeleien suchen möchte. Die Hauptwirkung wäre im Gegentheil eine innigere Anschließung der Lehrer unter einander, Entbehrlichkeit einiger Hülfslehrer und mehr Einheit im ganzen Erziehungsplan *.

Nach diesem Excurs kehre ich zu meinem Gegenstande zurück. Durch das Schulgesetz von 1835 wurde auch in die mittlern Unterrichtsanstalten des Cantons, meist Secundarschulen genannt und von sehr verschiedener Organisation, weil jede aus individuellen Bedürfnissen einer Stadt hervorgegangen und durch einen besondern Vertrag mit den Staatsbehörden sanctionirt und vom Staate unterstützt, mehr Zusammenhang und mehr organische Gliederung gebracht. Der § 104 des Gesetzes lautet: „Die Bezirksschulen haben die Bestimmung, einerseits die in der Gemeindeschule erworbene Bildung zu erweitern, anderseits die Grundlage zur bürgerlichen Berufsbildung, so wie die Anfänge für höhere wissenschaftliche Bildung zu ertheilen". Schon durch diese allgemeine Bestimmung erhielten die Bezirksschulen eine wesentlich andere Stellung, als die Secundarschulen gehabt hatten, denn in diesen herrschte das philologische Element vor, während nun die bürgerliche Berufsbildung vorausgestellt wurde, freilich nur auf dem Papier, denn in der Praxis war es bei den ungenügenden Lehrkräften unmöglich, beide Zwecke auf einmal zu erreichen; die Lateinschüler wurden um der Realschüler und diese um der Lateinschüler willen verkümmert. Doch ersah man aus dem 1846 erschienenen Reglement, daß die Staatsbehörden der Gymnasialabtheilung mehr Rücksicht schenkten, denn durch jenes Reglement wurden die Bezirksschulen eigentlich nur zu Vorbereitungsanstalten für das Cantonalgymnasium ge-

* Eine nicht zu übersehende Schwierigkeit liegt in den Frauen der Lehrer! (Ich darf das wohl sagen, denn ich habe keine, und Frauenzimmer, auf deren Hand ich allfällig aspiriren könnte, lesen wahrscheinlich die Revue nicht!) Bekanntlich vertragen sich viele Frauen unter einem Dache selten, es seien denn Klosterfrauen. Und hier ein Bild des Haders und der Zwietracht, oder der häuslichen Unordnung und Unreinlichkeit wäre schlimmer als alle Zersplitterung. Auch müßte sich manche die schöne Sitte abgewöhnen, erst aufzustehen, wenn der Herr Gemahl Cafe trinken will, und bis Mittag in einem menschenverscheuchenden Anzug — Négligé genannt — im Haus herumzustürmen. Alles das ohne Tusch!

stempelt, während sie sich an die Cantonalgewerbeschule nicht organisch anschlossen. Zwar sagt § 108 des Gesetzes: „Die unerläßlichen Lehrgegenstände der Bezirksschule sind: christliche Religion und Sittenlehre, deutsche und französische Sprache, Geographie, Geschichte, Arithmetik, Anleitung zur Buchführung, Geometrie, Naturgeschichte, Naturlehre, Zeichnen, Schönschreiben und Gesang; außerdem die lateinische Sprache und die Anfangsgründe der griechischen, wenn sich Schüler hiefür einfinden". Demnach sollte man glauben, die Bezirksschulen wären in erster Linie Bürgerschulen und lehrten nebenher auch etwas Latein und Griechisch; wirklich nennt sie Herr Rector Rauchenstein in seinem Programm für 1850: „Die Zeitgemäßheit der alten Sprachen in unsern Gymnasien", auch Realschulen aus 4 Classen bestehend, bei denen sich ein Untergymnasium mit 3 Latein- und 2 griechischen Classen finde. (Seite 27.) Das ist aber unrichtig, oder scheint nur so, weil unbegreiflicher Weise mit dem Französischen auch für die Lateinschüler begonnen wird; in der That aber sind die Lateinschüler oder Untergymnasiasten doch die bevorzugten Schüler der Anstalten. Und zwar aus folgenden Gründen: 1. Die Lateinschüler haben an Bezirksschulen mit 4 Hauptlehrern nicht eine einzige bloße Beschäftigungsstunde, sondern lauter für sie eingerichtete Unterrichtsstunden, während die Realschüler im Deutschen, im Rechnen und in der Naturgeschichte mehrere bloße Beschäftigungsstunden haben, in letzterer sogar zwei Jahre in der gleichen Classe bleiben müssen. 2. Die Lateinschüler haben die ihrem Bildungsgang entsprechende Zahl von Fächern und von Lehrstunden in jedem derselben (die unpassende Vertheilung im Griechischen abgerechnet), während das bei den Realschülern durchaus nicht der Fall ist; denn 2 bis 3 (höchstens 4!) Stunden Französisch ist ungenügend, 4 Stunden Deutsch sind daneben ebenfalls ungenügend, 2 Stunden Naturwissenschaften sind ungenügend, auch in der Mathematik sollten die Realschüler mehr Unterricht haben als die Lateinschüler. 3. Wenn die Lateinschüler die Bezirksschulen absolvirt haben, so haben sie gerade die nöthigen Kenntnisse zum Eintritt in die unterste Classe des Cantonalgymnasiums; nicht so bei den Realschülern für die unterste Classe der Cantonalgewerbeschule; nach Absolvirung der dritten Bezirksschulclasse können sie etwas zu wenig für den Eintritt in die unterste Gewerbschulclasse, nach Absolvirung der vierten aber etwas zu wenig für den Eintritt in die zweite Gewerbschulclasse; daher kommt es denn, daß tüchtige Schüler mit ein paar Privatstunden ein ganzes Jahr einholen können, während andere ein ganzes Jahr verlieren. Das ist denn doch eine offenbare Benachtheiligung der Realschüler, abgesehen davon, daß sie stets die Mehrzahl der Gesammtschüler ausmachen, also

nach vernünftiger Ansicht auch mehr Berücksichtigung verdienten. Allein so lange die Bezirksschulen beide Richtungen in sich vereinigen sollen, und zwar ohne daß man ihnen die nöthigen Lehrkräfte hiefür anweist, so lange wird es nicht besser werden und so lange werden die Cantonsschullehrer über mangelhafte Vorbildung der Gymnasialschüler zu klagen haben. In dieser Beziehung ist es durchaus unstatthaft, die Leistungen der gegenwärtigen Bezirksschulen mit denjenigen der ehemaligen Secundarschulen zu vergleichen; denn diese letztern hatten 6 Lateinclassen (Principia, Rudimenta, Grammatik, Syntax, I. Rhetorik, II. Rhetorik) und 4 griechische Classen, auch waren ihre Lehrfächer im Reglement so angeordnet: I. Hauptfach, Latein; II. Nebenfächer, Griechisch, Religion, Geschichte, Mathematik. Das Latein als Hauptfach war denn auch, namentlich in den obern Classen, mit 11 bis 13 Stunden bedacht, während 3 und 4 Classen zusammen 2 Stunden Mathematik oder 1 Stunde Naturgeschichte hatten; Französisch, das jetzt auch einen schönen Theil der Kräfte unserer Schüler in Anspruch nimmt, war gar nicht obligatorisch, eben so wenig Zeichnen und Gesang. Herr Rauchenstein, sonst ein unentwegter Freund der ehemaligen Secundarschulen, läßt doch wenigstens das Recht den Bezirksschulen widerfahren, daß sie in den sogenannten Realien mehr leisten; mit den Leistungen in der Philologie aber kann er sich nicht einverstanden erklären, weil er immer den Maßstab der Secundarschulen anzulegen pflegt. Uebrigens gibt er den Grund hiefür sehr richtig an: Die Bezirksschulen leiden am Zuvielerlei (Seite 28), und ihre Organisation ist eine verfehlte. Dahin ist namentlich zu rechnen, daß die französische Sprache vor * der lateinischen begonnen wird, und daß das Griechische im Anfang, und zwar schon ein Jahr nach dem Lateinischen, nur mit 3 Stunden bedacht wird, und dann das unglückliche Fachlehrersystem.

Unsere Bezirksschüler in Baden (an andern Bezirksschulen mit geringen Abänderungen) erhalten im ersten Jahr 6 St. Deutsch und 4 St. Französisch; im zweiten: 4 St. Deutsch, 3 St. Französisch und 6 St. Latein; im dritten: 4 St. Deutsch, 3 St. Französisch, 6 St. Latein und 3 St. Griechisch; im vierten: 4 St. Deutsch, 2 St. Französisch, 6 St. Latein und 3 St. Griechisch. Hr. Rauchenstein, der nun in seinem

* „Will man zuerst die Scherben oder den Topf? Zuerst Französisch oder Latein? Die Meisten wählen den Topf. Aber den Topf wollen sie lieber fertig kaufen, als ihn aus dem Thon allmälig bilden. Wäre nun die griechische Sprache nichts weiter als nur der Thon, woraus die römische Sprache entstanden ist, so möchten sie recht haben.“ (Herbart, Encyklopädie aus prakt. Gesichtspuncten, S. 177.)

Programm zwar das frühe Anfangen des Französischen auch entschieden verwirft (Seite 29, Anmerkung), aber keinen Verbesserungsantrag stellt, will sich mit den angewiesenen Lateinstunden begnügen und nur das Griechische mit 6 St. * in die vierte Classe verlegt sehen. Das ist aber nicht durchgreifend genug und ich glaube, es läßt sich ein Mehreres erlangen, wenn man auch folgenden praktischen Satz Rauchensteins nicht außer Acht läßt (Seite 37): „Wenn man nicht ohne Grund finden sollte, daß wir sehr im Maße des Bescheidenen blieben, so erklären wir, daß wir für recht erachten, daß man sich bei uns nach der Decke strecke.“ Denn wollte man nicht im Maße des Bescheidenen bleiben und sich nicht nach der Decke strecken, so würde man einfach statt 3 bis 4 Hauptlehrern für eine Bezirksschule deren 5 bis 6 verlangen, und man hätte ein vollständiges vierclassiges Untergymnasium und eine vollständige (niedere) Realschule; allein wer solches verlangen wollte, den würde man als nicht zuverlässig im obern Quartier ansehen. Wir haben im Aargau Bezirksschulen mit 2, 3 und 4 Hauptlehrern, von denen die beiden letztern ein wenig Latein und Griechisch lehren dürfen; damit aber nach dem Staatsschulsystem Uniformität herrsche, so müssen alle, ungeachtet der großen Verschiedenheit ihrer Mittel, nach der nämlichen Pfeife, Reglement genannt, tanzen; am besten kommen dabei gewiß noch die Schulen mit 2 Hauptlehrern weg, weil sie einfache Realschulen oder städtische Volksschulen sind, welche nicht so sehr an dem bedenklichen Vielerlei leiden und keine Spaltung ihrer Schüler haben. Ehe ich meine Vorschläge, welche auch bescheiden und nach der Decke berechnet sind, entwickle, kann ich mir nicht versagen, folgende vortreffliche Stelle aus dem Programm Rauchensteins anzuführen, weil sie auch mit zur Begründung meiner Ansichten dient: (Seite 28.) „Der Verfasser darf es nach langjähriger Erfahrung bezeugen, daß die ehemaligen Secundarschulen in der Regel weit gründlicher in den alten Sprachen vorbereiteten (man vergl. Seite 18 warum? 3) als die meisten der jetzigen Bezirksschulen. Diese leiden bei allen ehrenwerthen Anstrengungen und Leistungen so vieler Lehrer doch am Vielerlei. Man hat es sogar seit der Mitte der dreißiger Jahre allmälig fast bis zu einem Fachlehrersystem

---

* „Eine gesunde Psychologie verlangt, daß jeder Unterrichtsgegenstand für so lange, bis die ersten Schwierigkeiten besiegt sind, der Wagen im Rollen und ein nachhaltiges Interesse für den Gegenstand erzeugt ist, ein größeres Maß von Lehr-, Uebungs- und Wiederholungsstunden erhalte, damit der Schüler sich bald in die Sache hineinlebt und bei seinem Lernen den Genuß hat, zu fühlen, daß er vom Flecke kommt.“ (Mager, Revue, X. Bd. 1845.)

gerathen lassen (nicht nur fast, sondern z. B. in Baden ganz! Z.), eine Einrichtung, die bis auf die Ausnahme von einigen Fächern an sich schon auf dieser Stufe von Schulen unpassend und am wenigsten pädagogisch zu rechtfertigen ist, und vor der man sich im Ausland allgemein hütet. Dem kann nur dadurch abgeholfen werden, daß man sich zum Grundsatze macht, in vorkommenden Fällen, und wie sich's thun läßt, alte und neue Sprachen, Geographie und Geschichte als zusammengehörige Fächer allemal in einer Classe wieder in die Hand Eines Lehrers zurückzubringen. Da ergänzt sich der Unterricht und reichen sich unter den Augen und aus dem Geist und Mund des gleichen Lehrers die verschiedenen Fächer, eines das andere fördernd, einheitlich die Hände. Da ist es auch nicht nöthig, daß das Deutsche in einer so gespreizten Stundenzahl erscheine. Für Aufsätze und mündliche Darstellungen gibt das Geschichtliche und Geographische manch' trefflichen Stoff, und für das Grammatische, anstatt sich mit einem Systeme der deutschen Grammatik abzuquälen, geben die alten Sprachen Anknüpfungspuncte und reichen Stoff, wenn man nämlich deutschen Ausdruck und Redeweise fleißig damit vergleicht. Was ist denn mit dem abstracten Grammatisiren des Deutschen nach Wurst, Scherr und unzähligen andern Aufgüssen auf Beckers Grammatik auf dieser Stufe von Schulen, wo (ist es möglich?) die Sprache bis ins Innerste mit Bewußtsein getrieben und also die spätere Denkreife par force anticipirt werden soll, herausgekommen! Wird minder gegen die Orthographie gefehlt? Schreibt der Schüler gelenker und freier? Kommen doch alle pädagogischen Stimmen * und Zeitschriften in Deutschland mehr und lauter überein, den Unfug abzuthun! Hat doch 1847 die gothaische Versammlung der Lehrer von Realschulen und Bürgerschulen sich energisch dagegen ausgesprochen! Nichts Naturwidrigeres auf dieser Stufe als das abstract-systematisch-synthetische Verfahren in der Muttersprache. Wird nicht ferner darob der herrliche Sprachschatz des Deutschen, sein Vorrath an Wörtern und ihre Bedeutung, das Bildende und Gedankenweckende hintangesetzt? Tüchtiges, aber nicht

---

* „Ich habe in meiner pädagogischen Erfahrung gefunden, daß Grammatik der Muttersprache, in den Schulen gelehrt, weit entfernt, die Jugend mit dieser Sprache inniger bekannt zu machen, dieselbe ihnen vielmehr entfremdet und sie für selbige kalt gestimmt hat; daß ein deutlicher Begriff von dem Bau dieser Sprache gleichwohl nicht erzeugt, daß nicht einmal ein grammatisch richtiges und grundsatzmäßiges Deutsch in den schriftlichen Uebungen erzielt werde; daß endlich ein entschiedener Nachtheil damit verbunden ist, da dasselbe den jungen Leuten in das Gebiet einer gelehrten Sprache unnatürlich und verhaßt gerückt wurde." (Dr. W. E. Weber in Bremen, Revision des deutschen Schulwesens, S. 189.)

massenhaftes Lesen, eingehendes Bedenken und Betrachten des Gelesenen, fleißige Uebung im Nacherzählen und Nachbilden desselben und bei Gelegenheit einfaches Auflösen des Satzes in seine Theile, worauf sogleich die Reconstruction folgen mag, wird auf dieser Stufe nicht minder übend im Denken, als nach allen Seiten hin bildend sein."

In der Voraussetzung, man werde auch bei allfälligen Reformprojecten, von denen seit einiger Zeit gar Mancherlei und auch recht Widersinniges verlautet (wovon später), die gegenwärtigen sogenannten vollständigen Bezirksschulen als solche belassen, d. h. als Progymnasien und niedere Realschulen, ließe sich ohne Anstellung weiterer Lehrkräfte folgende grundsätzliche Aenderung in ihrer Organisation vornehmen: Die Lateinschüler beginnen in der ersten (untersten) Classe, welche bisher nur eine allgemeine Vorbereitungsclasse war, ähnlich der untern deutschen Schule der ehemaligen Secundarschulen, welche aber durch die damals noch weit tiefer stehenden Primarschulen geboten waren und nur Religion, Deutsch, Geographie und Rechnen lehrten, die lateinische Sprache mit wenigstens 6, wo möglich mit 8 St., jede der 3 folgenden Classen behält ihre 6 Lateinstunden bei. Die Realschüler beginnen dagegen das Französische auch in der untersten Classe und zwar ebenfalls mit wenigstens 6 St.; die beiden folgenden Realclassen haben wenigstens 5 St. Französisch und die vierte Realclasse fällt weg. Von der vierten Realclasse später ein Mehreres. Die dritte Lateinclasse beginnt Französisch mit 4 St. und setzt es als vierte Classe mit 3 bis 4 Stunden fort, wobei die Schüler sicher nicht nur eben so weit, sondern weiter als bei der gegenwärtigen Verkehrtheit gelangen. In der vierten Classe endlich wird Griechisch mit 7 Stunden begonnen. Die sprachlichen Fächer nebst der Geschichte sind jeweilen in der Hand eines Classenordinarius zu vereinigen, Mathematik und Naturgeschichte können jeweilen, so wie auch die sogenannten Nebenfächer, von einem andern Lehrer besorgt werden. Auf diese Weise erhielte man 4 Lateinclassen, eine griechische Classe und 5 französische Classen, davon 3 Realclassen. Dabei müßte natürlich der ungebührlich bedachte deutsche Sprachunterricht, den Herr Rauchenstein, leider sehr treffend, als einen abstract-systematisch-synthetischen bezeichnet und der eben deßhalb das von ihm wahrscheinlich Erwartete nicht leistet und nicht leisten kann, bedeutend beschnitten werden, etwa auf 2 wöchentliche St. für jede Classe, was, im Fall ein Classenordinarius alle Sprachstunden gibt, vollkommen ausreichen dürfte. Ebenso würde die Physik ganz wegfallen und zwar mit der ganzen vierten Realclasse, welche ohnehin gewöhnlich leer ist. (Wir haben in Baden selten 3 Schüler in dieser Classe.) Gibt man dem französischen Unterricht in den 3 untern Realclassen die

angegebene Ausdehnung, so gelangen, bei noch einiger Abänderung im mathematischen Pensum, die Realschüler in 3 Jahren recht gut auf die Stufe, um in die unterste Classe der Cantonalgewerbeschule eintreten zu können, und so wäre die organische Gliederung vollkommen hergestellt. Auf diese Weise würde man gewiß auch die Realschüler weit eher zum Durchlaufen des ganzen Cursus bringen, während sie jetzt hauptsächlich aus der zweiten Classe massenhaft desertiren, indem schon in der dritten ihre Vernachlässigung den Lateinschülern gegenüber beginnt und ihre Eltern es demnach vorziehen, sie ins Geschäftsleben, wenn auch noch zu früh, einzuführen. Eine abgeschlossene Bildung für den mittleren Bürgerstand scheint mir auf diese Weise weit eher erhältlich, während zugleich die wissenschaftliche Grundlage für die Studirenden (in der vierten Classe, wo sie dann allein wären) eine solidere würde. Dieser Vorschlag ist vollständig durchführbar, eine Berechnung und Stundenvertheilung mitzutheilen scheint mir hier überflüssig. Nur eines Umstandes mag noch gedacht werden. Bei der Beschränkung des deutschen Unterrichts, die durch die Erweiterung des Unterrichts in fremden Sprachen nothwendig wird, muß der eigentlich sprachliche Theil des muttersprachlichen Unterrichts dem Unterricht in der fremden Sprache zugewiesen werden und der deutsche Unterricht wird dann mehr real. Hiezu bedarf es aber eines passenden Lesebuches. Der Versuch, welchen mein verehrter Herr College Straub geliefert, scheint mir (vergl. meine Anzeige in der Revüe *) nicht ganz gelungen, wenigstens der zweite Band nicht, der zu wenig eigentlich realen Inhalt hat. Nach meiner Ansicht sollte das Lesebuch, und ganz besonders dasjenige für die beiden obern Classen, den Mittelpunct des historischen, geographischen und naturkundlichen Unterrichts bilden (noch umfassender, aber nur für höhere Classen anwendbar, sind die den Lesern der Revüe bekannten Vorschläge Scheiberts; vergl. dessen Wesen und Stellung der höhern Bürgerschule und Revüe 1850), indem dasselbe einen realen und lebensvollen Stoff lieferte, welcher in den wenigen für obige Fächer angesetzten wöchentlichen Stunden zu einem organischen Ganzen verarbeitet würde unter möglichster Bethätigung des freien Schaffens der Schüler (nicht zu verwechseln mit dem „freien Unterrichte" Scheiberts, zu welchem dieses freie Zusammentragen und Ordnen des vom Lehrer angegebenen Stoffes einen Anfang bilden würde). Daneben hätte freilich das Lesebuch auch den rein litterarischen Stoff zu berücksichtigen, indem es auch Mittelpunct des Litteraturunterrichts sein müßte, und in dieser

---

* Folgt im nächsten Heft. W. L.

Beziehung mag Herrn Straubs zweiter Band vollkommen für diese Stufe genügen.

In Folge der gegenwärtig noch schwebenden Verfassungsrevision (und vielleicht schwebt sie noch lange, denn es sind nicht wenige Anzeichen vorhanden, daß das souveräne Volk die Arbeit seines selbstgewählten Verfassungsrathes verwerfen wird) wird auch eine Revision der gesammten Schulgesetzgebung erfolgen, und wie Eingeweihte versichern, gleich in der ersten Gesetzgebungsperiode. Da wird es sich denn auch darum handeln, ob die Bezirksschulen ferner in ihrer Zwitterstellung bleiben sollen, oder ob man sie des „philologischen Quarks", wie die Männer des Fortschritts sich auszudrücken pflegen, nicht entledigen und so als einfache niedere Realschulen hinstellen wolle. In diesem Falle müßte in Aarau ein Untergymnasium errichtet werden und zwar von wenigstens 3 Classen (mit je einjährigem Curse). Ein Untergymnasium wollen die Feinde der classischen Bildung auch, indem sie doch einmal den Lauf der Welt nicht umkehren können, aber — man staune! — ein Untergymnasium von einer Classe mit einjährigem Curse; Andere wollen sich sogar bis zu 2 Classen herbeilassen, indem sie meinen, sechs Gymnasialjahre dürften denn doch genügen. Wollte man dieß thun, so müßten die Gemeinden, welche mit großen Kosten dreiclassige Untergymnasien hergestellt haben, sich energisch gegen solch' barbarisches Beginnen wehren; will man aber ein vollständiges Centraluntergymnasium construiren, so mögen diejenigen Gemeinden, welchen die Unterhaltung ihrer Zwitterschule schwer fällt, die philologische Abtheilung derselben fahren lassen und eine rechte Bürgerschule hinstellen. Vorläufig glaube ich noch nicht, daß die Männer des Sturmschritts so leicht siegen werden.

Herr Rauchenstein spricht sich (Seite 37, Anmerkung) auch hierüber unumwunden aus: „Die unruhige Hast der bodenlosen Neumacherei treibt sich und überwirft sich unermüdlich mit neuen Projecten. So wird uns erzählt, daß neulich wieder folgendes colportirt werde. Unserm Gymnasium mit seinen 4 Classen soll unten noch eine fünfte angesetzt werden, dafür aber soll alles Latein und Griechisch an unsern Bezirksschulen aufhören. — Ein Gymnasium mit 5 Classen, jede von jährigem Curs! — An Aehnliches, jedoch verständiger, an die Errichtung eines Centraluntergymnasiums mit vollständigen Classen, dachte man von einer Seite bei uns schon 1833. Wir erwiederten damals, daß davon schon ein Blick auf die Natur unsers Landes und auf die zahlreichen Orte, welche Secundarschulen meist mit eigenen Mitteln dotirt besäßen, abmahne. Jede solche Schule, mit kenntnißreichen guten und eifrigen Lehrern bestellt, sei als geistiger Mittelpunct eine Wohlthat für die Umgebung.

Auch sei es pädagogisch unrathsam und mit Recht würden sich die Eltern sträuben, wenn man sie nöthigen wollte, die Kinder in so zartem Alter von sich zu schicken. Das gilt Alles heute noch!"

Hiebei ist noch zu bedenken, daß gar mancher Vater seinen Sohn das Untergymnasium durchlaufen läßt, ohne daß derselbe gerade für wissenschaftliche Studien bestimmt ist, und bei der gegenwärtigen, den Realschülern so sehr ungerechten Organisation hat jeder Vater Recht. Es ist dieß zum Theil auch im § 18 des Reglements vorgesehen: „Denen, welche die alten Sprachen nicht über die Bezirksschule hinaus betreiben, durch eine gründliche und grammatische Behandlung das Verständniß des Sprachbaues im Allgemeinen zu eröffnen, hiedurch die Erkenntniß und die Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache zu fördern, das Erlernen der romanischen Sprachen zu erleichtern, im Allgemeinen die Geisteskräfte mannigfaltig zu üben, auch zugleich durch einen Blick in die alte Welt das ideale Leben des Schülers anzuregen" sei neben der Vorbereitung auf die philologischen Studien des Gymnasiums das Ziel des Unterrichts im Lateinischen an Bezirksschulen. (Vergl. Rauchensteins Programm 1847: Entwicklung und Erweiterung der Cantonsschule.) Auch um dieß zu erreichen, muß Latein in der ersten Classe begonnen werden und nicht zuerst Französisch; das ist eine von den vielen Inconsequenzen unsers Reglements. Wenn man übrigens durchaus dem Gymnasium in Aarau eine fünfte Classe anhängen will, so mag man das immerhin thun und den Bezirksschulen das Griechische abnehmen, dafür werden sie sich nicht wehren, aber man lasse ihnen das Latein und ermögliche dann den Uebertritt aus der dritten Bezirksschulclasse in jene angehängte Cantonsschulclasse. Es sind überhaupt mehrere Auswege möglich, allein der einfachste und am leichtesten zu erreichende scheint mir der oben von mir vorgeschlagene zu sein.

Schließlich noch einige Worte über die Aufgabe der Bezirksschule. Die ehemaligen Secundarschulen bis 1835 (nicht zu verwechseln mit den gegenwärtigen Secundarschulen der Cantone Bern und Zürich, welche nur städtische oder gehobene Volksschulen mit einem, höchstens zwei Lehrern sind) waren eigentliche Lateinschulen, denen noch einige sogenannte deutsche Classen angehängt waren, in welchen statt Latein Französisch gelehrt wurde. Jene Secundarschulen waren Kinder des Bedürfnisses und der Zeit, Bildung knüpfte man damals wie jetzt an die Kenntniß wenigstens einer fremden Sprache, und die altberühmte, par excellence bildende Sprache war Latein (ich rede nicht von den zu wissenschaftlichen Studien bestimmten Knaben und Jünglingen, sondern nur von denjenigen, welche eine höhere Bürgerbildung erstrebten), so bildete denn auch

14 *

Latein den Mittelpunct des Unterrichts in den Secundarschulen, sowohl für die Söhne der Patricier als auch für die Söhne der mittleren Bürger. Wir haben jetzt noch Schüler, welche 2 und 3 Jahre Latein, auch wohl Griechisch lernen und dann — Metzger oder Schuhmacher werden! Bei der demokratischen Umwälzung 1830 wurde auch das Latein als ein aristokratisches Element dem Fortschritt geopfert, und wer Bildung wollte, lernte französisch. Dagegen wäre für den Bürgerstand nichts einzuwenden *, wenn man nur nicht mit planmäßiger Feindschaft gegen alles Classische und wahrhaft Humane Sturm laufen wollte, und wenn man dann in den Schulplänen das Französische so bedacht hätte, daß daraus auch Bildung zu schöpfen wäre. Nachdem man bei uns das Lateinische als alleinseligmachendes Bildungsmittel besiegt zu haben wähnt, so setze man etwas Anderes an dessen Stelle und nicht eine mehrjährige Hungercur in ein dutzend Fächern und Wissenschaften. Unsere Bezirksschulen haben den Zweck, Bildungsmittelpuncte für die einzelnen Landestheile zu sein und zwar sowohl für den höhern als den mittlern Bürgerstand (einen Beamtenstand gibt es bei uns nicht und eine Patriciercaste wird nie wieder aufkommen). Beide haben gleiches Recht, beide verlangen entsprechende Berücksichtigung; es würde demnach ein schreiendes Unrecht sein, wollte man die Ausdehnung der Bezirksschulen beschneiden, aber nicht minder Unrecht würde man haben, wollte man sich den Forderungen des mittleren Bürgerstandes länger widersetzen. Man gebe demnach dem Unterricht in den alten Sprachen die nothwendige Ausdehnung, aber nicht minder auch dem in den neuern (zunächst im Französischen). Unsere Anstalten werden immer klein und bescheiden bleiben, es entspricht dieß der Natur unsers Landes. Aber in ihrer Kleinheit lassen sie sich auf eine hohe Stufe der Vollkommenheit erheben, wenn man nur den ernsten

---

* „Ein Jagdbezirk in Sibirien, der dem Eigenthümer jährlich eine Anzahl schöner und wärmender Pelze liefert, ist ein Besitz, der für diejenigen, die Pelze brauchen, allerdings großen Werth hat. Ein im innern Afrika lebender Mensch aber wird nicht die geringste Neigung haben, sich einen solchen Jagdbezirk zu erwerben, weil ihm die Pelze werthlos sind. Gerade so verhält es sich mit dem Lateinischen und mit noch Diesem und Jenem. Die Kenntniß davon ist ein Capital, das sich der künftige Gelehrte, der künftige Pfarrer, Richter, Arzt u. s. w. erwirbt, weil er die Zinsen nothwendig braucht; dem künftigen Land- oder Forstwirth u. s. w. würden die Zinsen dieses Capitals ganz nutzlos sein, und darum wendet er seine Zeit und Kraft in der Jugend lieber auf die Erwerbung eines andern Capitals, dessen Zinsen er später nützlich verwenden kann. Es ist hier nicht nur an die Verwendung für das Geschäft gedacht, auch zur Führung eines würdigen bürgerlichen, gesellschaftlichen und Seelenlebens bedarf der Mensch der laufenden Zinsen aus seinem Bildungscapital." (Mager, Revüe, 1845.)

Willen dazu hat, denn die Mittel fehlen durchaus nicht. In dieser Beziehung komme ich auf meine Vorschläge zurück: Man beginne Latein in der ersten Classe * mit den Gymnasialschülern und Französisch mit den Realschülern, je mit wenigstens 6 St., wo möglich aber mit 8 St., setze Latein durch alle 4 Classen mit wenigstens 6 Stunden fort und beginne Griechisch in der vierten mit 7 Stunden (in diesem Falle fällt das hypothetische Untergymnasium in Aarau fort); mit den Realschülern aber setze man Französisch durch die beiden folgenden Classen mit 5 bis 6 St. fort und entlasse sie aus der dritten Classe, wo sie die Reife für die unterste Classe der Gewerbeschule erreicht haben werden (sollte zufällig Einer noch ein Jahr bleiben wollen, oder wegen des Alters bleiben müssen, da vor zurückgelegtem fünfzehntem Jahr kein Knabe der Schule entlassen werden darf, so mag er unter specieller Berücksichtigung seiner Lehrer noch ein Jahr in der dritten Classe bleiben); die Lateinschüler beginnen in der dritten Classe Französisch mit 4 St. und setzen es in der vierten mit der gleichen Stundenzahl fort. Alle andern Unterrichtsstunden besuchen die Schüler beider Abtheilungen gemeinschaftlich, weil — man das nicht anders machen kann. Ferner beseitige man das unglückselige Fachlehrersystem (es braucht deßwegen noch nicht jeder Bezirksschullehrer omne scibile et quædam alia zu wissen!) etwa mit Ausnahme der Mathematik, der Naturgeschichte, des Zeichnens und der Musik; Physik lasse man einfach fahren, denn Thermometerscalenvergleichungen und einige Kunststücklein mit der Elektrisirmaschine und der Luftpumpe mag sowohl der künftige Gelehrte als der Bürger füglich entbehren und ein weiteres wird selten gelehrt; ferner pflege man das S c h u l l e b e n in möglichst ausgedehntem Sinne, die Lehrer leben und wirken möglichst mitten unter den Schülern, beschränken sich nicht aufs trockene Stundengeben, berücksichtigen ihre erziehende Aufgabe nicht nur im Unterricht; man stelle ohne dringende Noth keine Hülfslehrer an und unsere Bezirksschulen werden anders werden und Gnade vor Behörden und Publicum finden. Das gebe Gott!

---

* An der Cantonsschule wird immer so bitter geklagt, die Schüler kommen von den verschiedenen Bezirksschulen so sehr ungleich vorbereitet, wir könnten ja die gleiche Klage über die Schüler aus den verschiedenen Gemeindeschulen unsers Bezirkes führen, wo die Ungleichheit in Folge des häufigen Lehrerwechsels und der Nothwendigkeit, oft gar nicht wahlfähige Lehrer anstellen zu müssen, um nur die Schule nicht verwaisen zu lassen, noch weit größer ist. Auch wir brauchen oft lange, bis wir alle Neueingetretenen ins gehörige Geleise gebracht haben, und auch wir spüren manchmal bis in die oberste Classe die mangelhafte Vorbildung. (Vergl. Rauchenstein, Programm 1850, Seite 28.)

Vorschläge für die äußere Einrichtung einer höhern Mädchenschule.

Von C. Wrampelmeyer in Siegen.

Die „Pädagogische Revue" hat bisher nur sehr selten über Fragen aus dem Gebiete der höhern Mädchenschule gesprochen, obgleich sie wiederholt erklärt hat, wie es auch in ihrem Titel liegt, daß sie diese Seite des Unterrichtswesens gleichfalls beachten und verfolgen wolle. — Ich meinestheils erkenne dieß als einen Mangel, wobei ich freilich gern einräume, daß die Redaction ihn nicht verschuldet. Hat Herr Dr. Mager doch selbst darüber geklagt; er fragt bei Gelegenheit der Beurtheilung eines Werkes von Dr. Seinecke — Ueber die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts —, warum man denn nicht herbeikomme und sage, was man auf dem Herzen habe; nicht über ihn — bemerkt er ferner — dürfe man klagen, auch nicht über die Männer an Realschulen und Gymnasien, von denen behauptet werde, daß sie mit Geringschätzung auf die Mädchenbildung in Schulen herabsehen; es sei vielmehr an den Männern von Fach, die gänzlich vernachlässigte oder doch sehr oberflächlich behandelte Seite der Pädagogik, welche sich in der Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts darstellt, endlich einmal gründlich zu bearbeiten und in den pädagogischen Journalen fortlaufend zu vertreten: man möge sich eben deßhalb zur „Revue" halten ꝛc.

Einsender dieser „Vorschläge", selbst Vorsteher einer höhern Mädchenschule, hat sich die Klagen und die daran angeknüpften Forderungen zu Herzen genommen und seit dem Erscheinen der Seineckeschen Schrift einige Abhandlungen geschrieben, wovon er wünscht, daß sie Werth und Bedeutung des höhern Mädchenunterrichts in das rechte Licht zu stellen beitragen mögen. * Insbesondere hat er eine Schrift herausgegeben, welche die innere Organisation einer höhern Mädchenschule darstellt **, und an diese mögen sich die gegenwärtigen „Vorschläge" anschließen; sie werden hier mitgetheilt in dem eifrigen Wunsche, die Sache des höhern Mädchenunterrichts überhaupt und die dafür nöthigen Veranstaltungen

---

* „Die Volksschule, pädagogische Monatschrift für Rheinland und Westphalen. Herausgegeben von F. C. Hencamp und Wrampelmeyer." — Man sehe in Bezug auf den vorliegenden Stoff die Hefte 1, 2, 7, 8 und 9 und 11 und 12. Jahrg. 1849.

** „Die höhere Mädchenschule zu Siegen, nach ihrer innern Organisation dargestellt. Siegen. Ferd. Schulz. 1847."

zu einem fortlaufenden Gegenstande der Besprechung in diesen Blättern gemacht zu sehen.

Ich werde nach einander vom Schulpatronat, vom Schulcuratorium, dem Lehrerpersonal, der Oberbehörde, dem Schullocale und den Schulutensilien sprechen.

I.

Vom Schulpatronat.

Wir haben sehr wenige höhere Mädchenschulen, deren sich der Staat in der Weise angenommen hätte, wie es bei höhern Knabenschulen der Fall ist; meistens sind sie Privatschulen, und als solche treten sie unter drei verschiedenen Formen auf:

1. Die Schule ist auf gut Glück von einem Lehrer (Lehrerin) errichtet = der Lehrer ist Patron.
2. Die Schule ist von der Geistlichkeit einer Stadt ins Leben gerufen.
3. Die Schule ist von einer Privatgesellschaft von Familien gegründet.

Unter diesen Formen ist wohl keine, welcher mehr Bedenken entgegenstehen, als die erste, und dennoch gibt es berühmte Städte, in denen man nur diese Art von Privat- höhern Mädchenschulen hat. Beispielsweise ist Bremen zu nennen. Die Geschichte einer solchen Schule ist in der Regel folgende: Ein Lehrer glaubt, daß in irgend einer Stadt oder einem Stadttheile eine Schule, von ihm geleitet, bestehen könne, entweder weil es bis dahin an einer höhern Mädchenschule überhaupt fehlte, oder weil die bestehende nicht genügt (wegen mangelhafter Lehrkräfte oder wegen Ueberfüllung). Nach erwirkter Concession der Stadt- oder Staatsbehörde wird ein Programm erlassen, und die Schule beginnt. Das Programm verspricht eine sorgsame Aufsicht und gründlichen Unterricht; es sind tüchtige Lehrkräfte vorhanden — so heißt es — und namentlich sind geborne Französinnen und Engländerinnen da, um Parlirstunden zu halten; in neuester Zeit wird noch hinzugesetzt, daß Religion die Grundlage und das Ziel des Unterrichts sei. — Aber siehe da, der Lehrer, der die Errichtung der Schule unternimmt, steht zur Zeit noch allein; er hat für den Fall einer günstigen Aufnahme seines Werks nur an Gewinnung der nöthigen Lehrkräfte gedacht, sie werden ihm wirklich nur in den seltensten Fällen. Ein tüchtiger Lehrer wird nach dem heutigen Stand der Dinge immer eine öffentliche und feste Stellung begehren; bekommt man aber einen wirklichen Schulmann, so ist dieser ein Anfänger und sehr jung; am häufigsten treten Theologen als Bewerber um solche Stellen auf, Theologen, die jedenfalls ihre Lehrthätigkeit als provisorisch und ihre Stelle als Brücke zu einer Pfarre betrachten. Wäh-

rend es nun an besondern, der jungen Anstalt ganz hingegebenen Lehrern fehlt, läßt man den Unterricht stundenweis besorgen, und zwar entweder von Lehrern, die das Privatstundengeben als Gewerbe treiben, oder solchen, die schon an andern — öffentlichen — Schulen hinreichend beschäftigt sind.

Lehrer, die sich aus dem Privatstundengeben ein ausschließliches Geschäft machen, können das wünschenswerthe moralische Interesse mit ihrem Unterrichte nicht verbinden: es ist ihnen eben nur um das Honorar zu thun. Lehrer an andern — öffentlichen — Schulen aber stehen entweder grade so, indem sie ihrer unzureichenden Einnahme einen Zuschuß zu gewinnen trachten, oder sie finden — als eigentliche Knabenlehrer — in der Abwechselung, die der Mädchenunterricht darbietet, ein bloßes Amüsement. Wo es den Vorstehern oder Vorsteherinnen gelungen ist, vollständig genügende Lehrer zu gewinnen, da haben Umstände gewirkt, die in der Regel nicht vorhanden sind, z. B. hohe Besoldung, Mitbetheiligung an dem Gewinn des Unternehmens. Aber gesetzt auch, es gelänge, tüchtige Lehrer aufzustellen, also Lehrer voll Kraft und Willen (die höchste Unwahrscheinlichkeit!), so bliebe immer noch ein Bedenken übrig, welches an der segensreichen Wirksamkeit einer solchen Privatschule zweifeln läßt. Die Schule muß ihrer Natur nach über der Familie stehen, d. h. in dem ihr eigenthümlichen Wirkungskreise, also in allen Stücken, die auf das Lernen der Zöglinge und auf das Schulleben im Allgemeinen Bezug haben. Die Anerkennung dieser Ordnung von Seiten der Familien kann in den einzelnen Fällen nicht geschehen, wenn die die Schulordnung repräsentirenden Lehrer dem Vorsteher gegenüber derjenigen Selbständigkeit ermangeln, welche andere Lehrer, die ihren Patron außerhalb des Lehrerkreises sehen, wirklich besitzen. Mit dieser Anerkennung fällt auch die Hingabe der Familie an die Schule als eine in gewissen Beziehungen höhere Autorität — und folgeweis die der Zöglinge an dieselbe, und die Schule erhält also nicht die Stellung zu den Familien, welche sie um ihrer Wirksamkeit willen einnehmen muß. Die Privatschulen, welche hier gemeint sind, machen übrigens meistens auch keinen Anspruch auf solche Anerkennung und Hingabe; sie kommen überhaupt nicht einmal so weit, specielle Grundsätze der Schulerziehung, solche, die für bestimmte Städte und besondere Lebensverhältnisse passen, aufzustellen; sie gehen vielmehr darauf aus, in allen einzelnen Fällen den Wünschen der Eltern, auch den thörichten, zu entsprechen; sie lassen sich durch die kindischen Launen ihrer Zöglinge fortreißen und herunterziehen, statt diese Zöglinge selbst zu leiten und an einer gereiften Vernunft hinaufzuziehen.

Wir könnten sagen, eine Privatschule, deren Vorsteher zugleich ihr Patron ist, wäre gänzlich außer Stande, einen Charakter anzunehmen,

wie man ihn einer Schule überhaupt wünschen muß. Die kurze Dauer solcher Anstalten, trotz der tausendfachen Reizmittel, welche ihre Vorsteher anzuwenden wissen, um ihren Fall aufzuhalten, beweist zur Genüge die Mangelhaftigkeit des Grundes, worauf sie errichtet wurden.

Man hat sehr häufig behauptet, die unsichere Stellung der Lehrer zwinge diese, fleißiger ihres Amts zu warten, als es unter entgegengesetzten Verhältnissen manchmal geschehe; ja man hat wohl gesagt, gerade die Privatschule könne sich immer mit jungen, frischen Kräften versehen und abgebrauchte leicht entfernen. — Wir denken nun nicht daran, das Interesse der lehrenden Personen zu verfechten, da es sich hier um die zweckmäßigste Einrichtung von Schulen, die für die Kinder da sind, handelt; aber gerade um der Schule willen müssen wir ja eine gewisse Beständigkeit des Lehrgeistes fordern, und deßhalb einen Wechsel der Lehrer bedenklich finden. Die Privatschule, deren Lehrer vom Vorsteher willkürlich entlassen werden können, und wirklich nur zu oft wechseln, kann einen bestimmten Lehrgeist nicht pflegen; sie hat niemals Lehrer, welche ihr und den Zöglingen mit aller Innigkeit des väterlichen Lehrers hingegeben sind. Zudem ist den ältern Lehrern bekannt, daß man Kinder, deren ältere Geschwister oder gar deren Eltern man schon unterrichtet hat, viel zweckmäßiger und erfolgreicher zu nehmen weiß, als Kinder, in deren Lebenskreise man keine Anknüpfungspuncte findet. Bei Mädchen ist auf dieses Verhältniß gewiß ein vorzügliches Gewicht zu legen. — Endlich fragen wir, auf welche Würde eine Schule Anspruch machen will, die ihre Lehrer von vorn herein und unverkennbar zu Miethlingen stempelt, die nicht aus sittlichem Drange, sondern um äußerlicher Zwecke willen ihr Amt verwalten. — Ohne Würde vermag eine Schule, die den Unmündigen in der That imponiren soll, keinen Segen zu schaffen.

Der Privatspeculation sind die höhern Mädchenschulen, vorzugsweise in großen Handelsstädten, überlassen. Hier hat man gern die Auswahl, woran es denn in der Regel auch nicht fehlt. Eine häufig vorkommende Erscheinung in Handelsstädten ist noch die, daß höhere Mädchenschulen von Damen aus heruntergekommenen Familien errichtet werden, und diese erfreuen sich meistens der regsten Theilnahme. Es ist Mitleiden, Menschenfreundlichkeit, was die Eltern bewegt; wünschen möchten wir nun freilich, daß die Beweise der Menschenfreundlichkeit auf andere Art gegeben würden, denn es ist doch sonderbar und zeugt von großem Mißverstande des Unterrichtswesens, aus purer Barmherzigkeit sein Kind einer Person zur geistigen Bildung anzuvertrauen *.

* Wir besitzen manche Privat- höhere Töchterschulen, die in ihren Leistungen und in Allem, was Lehrgeist, Würde u. s. w. betrifft, keiner öffentlichen Schule nachstehen;

Die zweite Form einer höhern Mädchenschule, wonach die Geistlichkeit einer Stadt Patronin ist, hat vor der ersten bedeutende Vorzüge. Vorausgesetzt, daß eine Anzahl von Geistlichen sich über das Princip der Schule geeinigt hat, ist es möglich, eine unter ihrem Schutz errichtete Schule in angemessener Würde wirken zu lassen. Bei dieser Form sorgt die Patronin für Gewinnung eines solchen Lehrercollegs, welches die angenommenen Principien wahrscheinlicherweise durchführen wird. Die specielle Direction bleibt dem Manne von Fach überlassen; so muß es wenigstens sein.

Indessen stellen sich auch dieser Einrichtung sehr wichtige Bedenken entgegen. Zuerst wird es mehrern Geistlichen schwer fallen, sich über die Principien einer höhern Mädchenschule zu einigen; an den meisten Orten sehen wir sie deßhalb auch nur von Einem Geistlichen ausgehen, und damit ist nicht viel gewonnen, besonders nicht, wenn sie — wie das häufig genug vorkommt — einem religiösen Parteiinteresse dienen muß.

Sodann wird die Geistlichkeit zu leicht aus den Schranken des Patronats hinausgehen, in die specielle Thätigkeit des Lehrers eingreifen und ein selbstständiges und darum freies und frisches Wirken hemmen. Endlich wird es hier — wie bei der Privatschule erster Form — fast unmöglich sein, tüchtige Lehrer zu beschaffen. Darum finden wir in der That auch ihre Schulen, wenn nicht zum größten Theile von ihnen selbst besorgt, in welchem Falle sie zu den Privatschulen erster Art (freilich mit einigen Vortheilen) gehören, mit Lehrern besetzt, die schon anderweitig in Anspruch genommen sind, z. B. mit Lehrern an Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Wo besondere Lehrer angestellt sind, da erscheinen junge Theologen vorzugsweise begünstigt. — Daß unter solchen Umständen von einer eigentlichen Schule, die ein für alle Mal die ganze warme väterliche Hingabe des Lehrers an seine Zöglinge verlangt, nicht die Rede sein kann, liegt auf flacher Hand.

Man findet die Schulen dieser Form in kleinern und mittlern Städten.

Es ist den Geistlichen zu danken, daß sie in Anerkennung eines vorhandenen Bedürfnisses selbst Hand anlegten, wo sie die Magistrate nicht bewegen konnten, das Erforderliche zu thun. Zu hoffen ist, daß der

---

wir wollen das nicht verkennen und unerwähnt lassen. Diese Schulen haben ihre Tüchtigkeit der ausgezeichneten Persönlichkeit ihrer Vorsteher zu verdanken und stützen ihren Ruf und ihre wirkliche Bedeutung auf ihre Geschichte; — oder sie bestehen in mittlern Städten ohne Concurrenz und neben öffentlichen Anstalten, so daß ihr exclusiver Charakter nicht zu Tage tritt. (Der Verf.)

praktische Anfang die städtischen Behörden von der Nothwendigkeit überzeugen wird, die Sache der höhern Mädchenschulen in ihre Hand nehmen und für ihr sicheres und gedeihliches Bestehen sorgen zu müssen.

Die dritte Form ist die Schule auf Actien.

In einer Stadt finden mehrere Familien die vorhandenen Elementarschulen, den Privatunterricht, den gelegentlichen Abfall von Gymnasien und höhern Bürgerschulen, auswärtige Institute u. dgl. für ihre Töchter ungenügend; sie nehmen ein Beispiel an den Einrichtungen für ihre Söhne und wünschen nun gleich einer höhern Knaben- auch eine höhere Mädchenschule. Theils, weil sie nicht anders zum Zwecke gelangen können, häufig auch, um sich auf die allgemeine Einrichtung einen besondern Einfluß zu bewahren, vereinigen sie sich privatim, stellen einen Verwaltungsrath auf, der nach gewissen Grundzügen die Einrichtung einer höhern Mädchenschule besorgt, namentlich das Lehrerpersonal wählt und verpflichtet, und machen sich für Aufbringung der Kosten verbindlich. Anzuführen ist auch noch, daß an manchen Orten dergleichen Einrichtungen durch die Aussicht auf billigern Unterricht, als derselbe in Privatstunden zu ertheilen ist, bestimmt werden.

Einer solchen Schule stehen folgende Bedenken entgegen:

1. Sie wird, als einer Privatgesellschaft angehörig, leicht den Charakter einer besondern Standesschule annehmen, und dieser verträgt sich nicht mit dem Begriffe einer allgemeinen Jugendbildungsanstalt.

2. Sie wird, als Privatschule, nur mit Mühe ein zureichendes Lehrerpersonal gewinnen können. — Es läßt sich Jemand eine unsichere Stellung gefallen, weil ihm dabei freier Spielraum für seine Speculation gelassen wird, wie z. B. bei allen Gewerbtreibenden, bei Aerzten und Advocaten; ist aber die Wirksamkeit in bestimmten Schranken gehalten, kann ein weiterer Erwerb nicht in Aussicht genommen werden, so ist es das Wenigste, daß man das dafür gesetzte Einkommen nicht von Zufälligkeiten abhängig zu sehen wünscht. Darum sind ja auch Geistliche, Richter, Verwaltungsbeamte aller Art und Lehrer überhaupt fixirt, und eben deßhalb, weil dieß Regel ist, wird ein junger Lehrer, wenn er nicht die unbeschränkte Privatspeculation vorzieht, immer nach einer festen öffentlichen Anstellung trachten. So geschieht es denn, daß man für solche Schulen wohl einen Anfänger gewinnt, dem es gleichviel gilt, ob er hier oder dort seine Versuche anstellt; es kann auch wohl mit dem Anfänger glücken — man gefällt sich gegenseitig und bleibt ziemlich lange Zeit zusammen — aber eine auch nur einigermaßen genügende Sicherheit für Gewinnung guter Lehrer und damit für die segensreiche Entfaltung der Anstalt ist nicht gegeben. Gewöhnlich verläßt der junge

Lehrer — sei er nun wirklicher Schulmann oder Candidat auf ein Pfarramt — seine Stellung recht bald. — Die Nachtheile, welche ein häufiger Wechsel des Lehrerpersonals den Schulen bringt, sind schon einmal angedeutet; man muß bedenken, daß sie die Mädchenschulen vorzüglich hart treffen. — Das junge Mädchen schließt sich dem väterlichen Lehrer inniger an als der Knabe, und wird somit den Verlust desselben auch schmerzlicher empfinden. Wäre es aber schon so weit gekommen, daß der häufige Wechsel als etwas Angenehmes betrachtet wird, wie das z. B. bei allen Schulen, wo viele Lehrer stundenweis unterrichten, beobachtet werden kann, so mag man getrost die Anstalt aufheben: ein ruhig gemüthlicher Aufblick zum Lehrer, eine herzliche Hingabe an seine Person, die allein seine erziehlichen Bestrebungen gedeihen läßt, könnte ja nicht mehr stattfinden, vielmehr wäre der gewöhnlichen Flatterhaftigkeit der Mädchen der bedauerlichste Vorschub geleistet. Zudem ist ein neuer Lehrer den schon unterrichteten Schülerinnen gegenüber einem Stiefvater zu vergleichen; er kann gut sein, hat aber meistens nur das rechte Herz für dasjenige, was er selbst schafft.

3. Sie wird nur ein vorübergehendes Interesse des betreffenden Publicums auf sich ziehen.

Die hier in Rede stehenden Actiengesellschaften sind gewöhnlich so constituirt, daß ihre Mitglieder nicht länger Theil daran nehmen als sie Kinder besitzen, welche die Einrichtung der Eltern benutzen sollen. Folge davon ist, daß man stets nur zu provisorischen Maßregeln geneigt ist. Statt eines Lehrers, der, selbst Familienvater, lebenswarm die Familieninteressen Anderer in der Erziehung zu umfassen vermag, begnügt man sich mit einem unverheiratheten Manne; ein eigenes Schulhaus mit Familienwohnung, Garten und Spielplatz wird nicht aufgestellt, so lange es irgend möglich — und wo fände sich diese Möglichkeit nicht?! — werden Kinder und Lehrer in gemietheten Localen untergebracht, und da diese ebenfalls wechseln, so fehlen dem armen Kinde die Räumlichkeiten, die es früher und später an den einflußreichsten Abschnitt seines Lebens erinnern könnten; außer den allernothwendigsten Utensilien wird man nichts anschaffen wollen, dessen Gebrauch über die Dauer von 6—8 Jahren hinausreicht, namentlich wird jede etwas kostspieligere Sache, als wichtige physikalische und Zeichnenapparate, eine Bibliothek, vorzüglich auch die würdige Ausstattung des Locals mit Bildern und Büsten, als unnöthig zurückgewiesen werden; es wird der Einzelne sich trösten: für mich reicht das Vorhandene noch wohl aus.

Die Schulen dieser Form finden wir gleichfalls in kleinern und mittlern Städten; sie sind ein Product und Charakterzug der neuesten Zeit.

Nach dieser Darstellung der bestehenden Privat- höhern Mädchenschulen unter ihren verschiedenen Patronaten können wir diejenige Form bezeichnen, welche uns für eine höhere Mädchenschule nothwendig und wünschenswerth scheint.

Zunächst unsere Grundsätze!

1. Die Schule überhaupt ist die erweiterte, eine ideell geschaffene Familienanstalt zur Bildung und der **daraus** folgenden Erziehung der Jugend.

Man hat oft genug und mit Recht behauptet, daß die ganze Erziehung der Jugend ein natürliches Geschäft der Familie sei. Jede außer der eigentlichen Familie stehende Einrichtung zur Erziehung muß deßhalb als ein die Familie ergänzendes Institut betrachtet werden, folglich mit der Familie in innigster Verbindung stehen und selbst den Charakter einer Familie in sich tragen. Da aber die Schule nicht Eine, sondern mehrere Familien umfaßt, so darf sie nicht nach dem Muster Einer vorhandenen Familie, sondern nur nach einer aus vielen Familien abstrahirten Idee zugeschnitten werden; sie muß nämlich das Gute und Wünschenswerthe, was mehrere Familien enthalten, in sich concentriren, wenn sie — wie erforderlich — eine über der Familie stehende Autorität in Anspruch nehmen will.

2. Die Schule, und insbesondere die Mädchenschule, muß sich wesentlich nach den gerade zu **ihrem** Kreise gehörigen Familien organisiren.

Es ist klar, daß eine Schule mit chinesischem, ägyptischem, oder auch französischem und englischem Geschmack in einer Stadt deutschen Landes ein Unsinn wäre (es müßte denn sein, daß die Mannigfaltigkeit deutscher (?) Stimmungen und Geschmacksrichtungen so weit gienge, daß einer Anzahl von Familien gerade der chinesische Geschmack zusagte). Man kann von den Familien nicht wohl verlangen, daß sie eine Schule benutzen, welche in einer Richtung arbeitet, die der ihrigen schnurstracks entgegen läuft. Es würde sonst ja eine wunderliche Wirkung zu sehen sein: Schule und Haus, bestimmt sich zu unterstützen, würden einander aufzuheben trachten; man sehe auf Orte, wo Schule und die Mehrzahl der Familien aus ihrem Kreise verschiedenen religiösen Ansichten huldigen.

3. Die Lehrer einer Schule müssen sich ohne Nebengedanken und kleinliche Sorgen ihrem Berufe hingeben können.

Jedes andere Interesse, als das aus der Sache selbst hervorgehende, ist ein Nebeninteresse, und in dem Maße verwerflich, als es der Hauptsache störend in den Weg tritt. Wäre der Lehrer mit seinem Einkommen

von der Anzahl der Schülerinnen abhängig, und weiß das Publicum, daß der Verlust einer Schülerin einen Verlust an der Einnahme des Lehrers mit sich führt, so kann von einem selbständigen und würdigen Verhalten der Schule nicht mehr die Rede sein. Man könnte entgegnen, daß der ganz unabhängig gestellte Lehrer gar leicht seine Macht mißbrauchen und rücksichtslos und despotisch verfahren könne, allein um dieser Möglichkeit willen, die wir nicht ableugnen wollen, darf doch die Schule nicht eine solche Verfassung bekommen, welche die von ihr gehoffte Wirksamkeit ganz und gar in Frage stellt. Das Verhältniß des Hauses zur Schule muß sich nothwendig auf Vertrauen stützen; Uebelstände lassen sich allein durch die Wahl des Lehrers verhüten; ist der Lehrer einmal verkehrt und gewissenlos, so helfen da keine Maßregeln, denn das Verhalten des Lehrers in Beziehung auf seine Zöglinge muß aus seinen Einsichten und seiner Gemüthsstimmung stammen. Demnach darf der Lehrer mit seinem Einkommen nicht von der Laune des Publicums abhangen: er muß es gesichert haben.

Außerdem muß sein Einkommen zu einer behaglichen Existenz hinreichen.

Diese Forderung wird Mancher unbestimmt finden; er wird an „Johann konnte nicht leben" denken. Allein wir sind im Stande, hier eine sehr deutliche Erklärung zu geben. — Zunächst schließen wir besondere und zufällige Bedürfnisse einer einzelnen Person aus: Liebhabereien an alten Weinen, kostspieligen Sammlungen u. dgl. Wir sagen, der Mensch existire behaglich, wenn er die in seinem Lebenskreise gewöhnlichen Bedürfnisse ohne ängstliches Sorgen und Ringen — bei vernünftiger Einrichtung seines Hauswesens befriedigen kann. Sollte das „ängstliche Sorgen und Ringen" Diesem oder Jenem auch noch unbestimmt sein, so setzen wir hinzu: der Mensch muß die seiner Stellung eigenthümlichen Bedürfnisse mit derselben Leichtigkeit befriedigen können, wie das bei den Personen, in deren Umgebung er als selbständig geachtet leben soll, rücksichtlich der ihrigen der Fall ist. Einen Lehrer auf dem Dorfe würden wir z. B. als in einer angemessenen Lage befindlich erachten, wenn er seine Bedürfnisse als Dorfschullehrer eben so leicht herbeizuschaffen vermöchte, wie die Bauern seines Dorfes durchschnittlich die ihrigen; der Volksschullehrer in der Stadt darf nicht ängstlicher auf seine äußere Erhaltung bedacht sein müssen, als die Bürger, deren Kinder er unterrichtet, auf die ihrige; so aber darf auch der Lehrer an höhern Lehranstalten einem hinsichtlich seiner äußern Lage glücklicher gestellten Publicum gegenüber nicht schlechter stehen, als durchschnittlich das betreffende Pu-

blicum.* — Wenn nun ein Lehrer an einer höhern Mädchenschule Kinder aus einem Hause hat, welches einen jährlichen Aufwand von z. B. 5000 Rthlrn. machte, so würde daraus keineswegs folgen, daß er mit 5000 Rthlrn. besoldet werden müsse. Es hat ja der Lehrer nicht das Bedürfniß, eine Equipage zu halten; Bedienten und Kammerfrauen hat er auch nicht nöthig; große Gastereien mag er nicht geben, wenn er auch könnte, da sie ihn von einem contemplativen Leben abziehen würden: aber er muß eine anständige Wohnung bezahlen, Familienfeste feiern, jährlich mindestens Eine Ferienreise machen, die erforderlichen Bücher anschaffen und für die Erziehung seiner eigenen Kinder — er, der Alles für andere Kinder thut — sorgen können, ohne seinen täglichen nothwendigsten Bedarf dadurch beschnitten zu sehen. Käme es bei dieser Forderung bloß auf das Wohl der Lehrerpersonen an, so würden wir sagen können: mögen sie sich durchschlagen wie andere Leute, und mögen sie sich nach der Decke strecken; warum sind sie Lehrer geworden! Aber hier gilt es das Heil, die Wirksamkeit der Schule; die vermögen wir nicht uns als segensreich zu denken, wenn die Lehrer von Nahrungs- und andern Lebenssorgen gedrückt sind. Zwar hat man grade aus der Lehrerwelt die rührendsten Beispiele von Armuth, die den Lebensmuth, die Berufsfreudigkeit nicht sinken ließ, aber dieß ist keine Regel, und Niemand wird verlangen können, daß grade der Lehrer seine physische Noth nicht empfinden solle. Darum ist es Sache der Klugheit, den Lehrer sorgenfrei zu stellen, will man anders aus der Schulanstalt den Gewinn wirklich ziehen, um dessen willen sie errichtet wird.

Diese drei Grundsätze auf das Patronat einer höhern Mädchenschule angewandt, müssen wir jede Privatperson als solche vom Patronat ausschließen; ebenso können wir auch nicht die Centralstaatsregierung für den wünschenswerthen Patron erklären. Um die Einrichtung der Schule den speciellen Bedürfnissen angemessen treffen zu können und gleichzeitig für die würdige, selbständige Stellung der Schule Raum zu gewinnen, erkennen wir nur Eine Form als zureichend, nämlich die Schule unter dem Patronat der Commune. In dieser Form würde die Schule alle Vortheile einer Staatsanstalt genießen, daneben aber auch den zunächst und

* Man kann auch geltend machen, daß dem Lehrer alle leiblichen Sorgen erspart sein müßten, denn er, der dem Geiste von Amts wegen leben soll, wird durch jede äußere Lebenssorge in seinem Amtswirken gestört, während Bürger und Bauern durch die Lebensnoth nicht selten bestimmt werden, ihre Thätigkeit zu spannen und zu verstärken. Anm. d. V.

unmittelbar betroffenen Personen und Familien den ihnen gebührenden Einfluß verstatten.

Die Schule unter dem Patronat der Commune ist bekannt, scheint aber noch immer nicht genug gewürdigt zu sein, oftmals selbst von Lehrern nicht. Zum Beleg eine kleine Geschichte!

In einer Stadt im Hannover'schen erließ der Schulpatron, der Stadtmagistrat, eine Verordnung an das vereinigte Lehrercollegium der Bürgerschule und des Progymnasiums, daß in Zukunft nur noch sechs Schläge mit einem mäßigen Rohrstocke gemächlich über den Rücken gezogen werden dürften, jede härtere Strafe solle nur nach einem Conferenzbeschlusse vollzogen werden. Statt über diesen Fall zu räsonniren, können wir einfach die Folgen erzählen, wovon Einsender dieses selbst Augenzeuge war.

Die in Rede stehende Verordnung war auch im Publicum bekannt worden und zu den Kindern gedrungen. Bei der nächsten Gelegenheit einer körperlichen Züchtigung, siehe da, da hatte der strafende Lehrer ein Nachzählen seiner Schläge zu vernehmen. — Der Lehrer, ein recht treuer Mann, beging hier den Fehler, den siebenten Schlag zu geben, zornig fortzuzählen „sieben!" — und dann im Gefühl seiner Uebermacht umherzublicken, wie fragend: „was wollt ihr nun?" Die Classe blieb still.

Ein anderes Mal wird ein Knabe, der seinen Cameraden roh verletzt hatte, mit sechs gewichtigen Schlägen gestraft. Da trotzt der Knabe, und stracks erhält er abermals sechs Hiebe, gewichtiger noch als die erstern. Der Knabe beklagt sich bei seinen Eltern, diese wenden sich an das Mitglied des Magistrats, welches die Polizei verwaltet, und der Magistrat fordert alsbald den Rector auf, zu untersuchen und zu berichten. Der betreffende Lehrer, der grade wegen väterlicher Behandlung seiner Schüler im besten Rufe stand, erklärte nun: „ich habe allerdings dem Jungen zwölf Schläge gegeben, werde das aber in einem ähnlichen Falle grade so machen". — Der Magistrat hat dazu geschwiegen; die Verordnung besteht noch heute, ohne daß sich ein Lehrer daran kehrt. — Ein anderer Junge hatte später noch einmal dem Lehrer ins Gesicht gesagt: „Sie dürfen mich nicht mehr schlagen!" Dieser Knabe wurde von Conferenz wegen mit Carcerstrafe belegt, um zu bedenken — wie ihm gesagt wurde — daß er verwegen gewesen sei.

Jener Schulmeister, der vor dem großen Friedrich, seinem Könige, die wollene Zipfelmütze nicht herunternahm — mit der Behauptung: „meine Jungen dürfen nicht wissen, daß es einen Menschen gibt, der über mir steht!" hatte Recht, wenn er damit sagen wollte, daß der Lehrer in der Schule die höchste Autorität sein muß. Es zeugt in der

That von einem gänzlichen Verkennen des Erziehungsgeschäfts, wollte man durch specielle Regeln oder gar durch unmittelbares Eingreifen und Dazwischentreten das unbefangene Verhalten des Lehrers stören; wir können uns keine Herzlichkeit, keine Väterlichkeit, auf die hier Alles ankommt, dabei denken.

Das Patronat umfaßt die Schule in ihrer Ganzheit, in ihrem allgemeinen Bestehen. Es sorgt deßhalb für die allgemeine Einrichtung, wählt die Lehrer, die ihm tauglich scheinen, und verwaltet die äußerlichen Angelegenheiten zum ungestörten und gedeihlichen Fortgange der Anstalt. Damit ist ihm der wichtigste Einfluß auf die Schule in die Hand gegeben. Aber jedes specielle Eingehen in das Unterrichts- und Disciplinarwesen von Seiten des Patrons würde die Schule in ihrem Wesen erschüttern und theilweis vernichten. Fragt man: „Soll denn die Schule machen können, was sie will?“ — so antworten wir: „allerdings!“ — Darum eben ist es nichts Kleines, sein Kind einer Schule anvertrauen, und nicht gleichgültig, welchen Lehrer man anstellt. Macht ein Lehrer dumme Streiche, oder zeigt er sich überhaupt untüchtig, so gibt es kein anderes Mittel, als seine Entfernung. Man sollte denken, daß Beispiele genug vorhanden wären, die nachweisen, daß die sogenannten Maßregeln hier zu nichts nützen. Kommt es ja nicht darauf an, einige mißbeliebige äußere Handlungen zu beseitigen und an deren Stelle andere zu setzen, sondern vielmehr darauf, daß Herz und Nieren umgewandelt werden; das aber ist bei dem gewordenen, bei dem erwachsenen Menschen nicht mehr möglich.

Wenn nun auch der Patron nicht unmittelbar in das innere Schulleben eingreifen darf, so schließt das doch keineswegs das allgemeine Beaufsichtigungsrecht aus. Dieses Recht räumen wir allen Eltern ein, viel mehr noch denjenigen, welche im Namen und Auftrage der Eltern deren Interessen in Bezug auf die Schule zu verwalten haben. Demnach würde es dem Patron obliegen, Ungebührlichkeiten in der Schule alsbald anklagend zu verfolgen und gehörigen Orts auf die Beseitigung derselben zu dringen. Der Patron stellt sich in solchen Fällen an den Platz des Beleidigten. Wir sehen es voraus, daß dieser Platz den meisten Patronen nicht als angemessen erscheinen wird; lieber richten und seiner Sache gewiß sein, als klagen und das Resultat in Frage stellen — will man. Aber im Interesse der Schule sind hier Zugeständnisse zu machen. Erwägt man, daß in einem vorkommenden Falle der Patron immerhin Kläger sein müßte, sei es in Folge eigner Wahrnehmungen oder auf die Anzeige der bei der Schule betheiligten Eltern, deren Stelle er vertritt, so kann man schon nach gewöhnlichen

Rechtsbegriffen dem Patron nicht auch das Richteramt über den Lehrer hingeben.

II.

Vom Schulcuratorium.

Der Magistrat, der Vertreter allgemeiner Communalinteressen, pflegt für Schulsachen eine besondere Deputation, Commission u. s. w. aufzustellen, welche in seinem Namen das Patronat verwaltet. Wir halten diese Einrichtung für zweckmäßig, mag der Deputation vollkommne Selbstständigkeit oder nur das Recht einer vorläufig prüfenden und beantragenden Stelle eingeräumt sein. Im erstern Falle überläßt der Magistrat all' seine Rechte in Bezug auf die Schulen den Beauftragten, kann sich jedoch auf die Verwaltung fortwährend einen reellen Einfluß vorbehalten, indem er die Mitglieder etwa nur auf sechs Jahre wählt, wie das in vielen Städten Preußens geschieht. Im zweiten Falle entscheidet die Stadtbehörde auf den Bericht der Deputation, und so geschieht es durchgehends im Hannover'schen. Im erstern Falle nehmen die Deputationen, Commissionen oder Schulcollegien den besondern Namen „Schulcuratorium" an.

Für die Zusammensetzung dieser Collegien betrachten wir als nothwendig, daß sie, als Behörden, welche die Interessen der Eltern zu vertreten haben, aus solchen Personen gebildet werden, die durch bürgerlichen Stand und persönliche Eigenschaften auch wirklich das vertretene Publicum in sich wiederspiegeln. Demnach müssen wir für das Curatorium einer höhern Mädchenschule die Mitglieder aus den höhern Classen der Gesellschaft gewählt wünschen; genauer noch: aus dem Kreise von Familienvätern, welche ihre Töchter an der höhern Mädchenschule Theil nehmen lassen. Ein solches Curatorium könnte freilich der Schule grade denjenigen Charakter aufdrücken, den wir vorhin als einer allgemeinen Jugendbildungsanstalt nicht entsprechend bezeichnet haben: den einer besondern Standesschule; wir betrachten deßhalb ferner als nothwendig, daß ihm Elemente beigegeben werden, die noch andere Interessen als die des Standes repräsentiren. Diese Elemente zu finden, hält nicht schwer. Das erste gibt der Magistrat aus seiner Mitte, das zweite die Geistlichkeit. Der Magistratsdeputirte vertritt die Stadtinteressen den etwaigen besondern Standesinteressen gegenüber, jedoch so, daß das eigentliche Interesse der Schule, deren einseitige Entwickelung vermieden werden soll, auch ihm die Hauptsache ist. Die Geistlichkeit kann entweder selbst ihren Deputirten wählen, oder der Magistrat ernennt ihn. Das geistliche Mitglied des Curatoriums

wird insbesondere allen Einrichtungen entgegenstreben, welche allgemeinen Humanitätsprincipien widersprechen. Es versteht sich von selbst, daß außerdem Geistliche Mitglieder des Curatoriums werden können, insofern sie zum unmittelbaren Publicum der Schule gehören.

In manchen Städten ist der Schuldirector ebenfalls Mitglied des Curatoriums. — Bedenken wir, daß jede äußere Einrichtung mit dem innern Zustande der Schule in Einklang stehen muß, so erkennen wir leicht die Nothwendigkeit, den Repräsentanten des innern Schulorganismus auf die äußere Gestaltung einwirken zu lassen; aber dazu braucht derselbe nicht Mitglied des Curatoriums zu sein. Nach unsern Beobachtungen kommt der Director als Mitglied des Curatoriums aus der natürlichen Stellung zum Schulcollegium heraus.* Das Wünschenswerthe sehen wir erreicht, wenn der Director nicht allein durch seine Berichte und andere schriftliche Vorstellungen, sondern in geeigneten Fällen auch persönlich an den Berathungen (nicht an den Beschlüssen) Theil nimmt.

Alles zusammengefaßt, erklären wir uns für ein Curatorium, dessen Kern aus dem speciellen Schulpublicum genommen ist, dem jedoch aus Magistrat und Geistlichkeit allgemeine städtische- und Humanitätsinteressen vertretende Deputirte beigegeben sind, und welches den Schuldirector an seinen Verhandlungen nicht anders als berathend Theil nehmen läßt.

Zum Vorsitzenden im Curatorium hat man hier das geistliche Mitglied, dort den Magistratsdeputirten von vorne herein bestellt. Zudem ist das geistliche Mitglied meistens der erste Geistliche, und der Magistratsdeputirte der Bürgermeister. — Wenn wir nun auch nicht den ersten Geistlichen und den Bürgermeister in irgend einem Falle für absolut unfähig halten, so müssen wir doch bedenken, daß unter den Geistlichen wie im Magistrate nicht selten für den besondern Fall fähigere Personen zu finden sind, und um deßwillen möchte es nicht gerathen sein, sich in

---

* In Magdeburg hatte ein Lehrer vor einigen Jahren einen Knaben auf eine Weise gezüchtigt, daß der Magistrat, als Patron, für angemessen hielt, dem erstern einen Verweis darüber zu ertheilen. Der Director der Schule, ein bekannter Mann, erklärte, daß er für diesen Fall sich nicht zur Mittelsperson hergeben könne, fordere man es aber dennoch, so würde er sich dadurch veranlaßt sehen, seine Entlassung sich erbitten zu müssen. — Der Magistrat würdigte das Verfahren des Directors richtig und nahm seine Verfügung zurück. Wir setzen voraus, daß der Director seinen Collegen für unschuldig gehalten, aber wenn dieß auch nicht, so mußte er doch vielleicht so handeln, wie er gethan, um die Würde eines Lehrers aufrecht zu halten. — Würde der Director auf gleiche Weise gehandelt haben, wenn er Mitglied des Curatoriums — hier des Magistrats — gewesen wäre?

bezeichneter Weise zu binden und zu beschränken. Was aber den Vorsitz betrifft, so würden wir es in gewissen Fällen unpassend finden, denselben vom weltlichen Herrn führen, nicht minder aber auch in andern Fällen, ihn vom Geistlichen eingenommen zu sehen. Mögen auch hier persönliche Eigenschaften entscheiden, und möge zu dem Ende der Vorsitzende ebenfalls, und zwar von den Mitgliedern des Curatoriums selber, frei gewählt werden.

III.

Vom Lehrercollegium. *

Das Lehrercollegium repräsentirt recht eigentlich die Schule. In den gewöhnlichsten Streitfällen (zwischen dem Willen der Eltern und dem der Schule) sind Lehrercollegium und Curatorium Parteien. Bei jedem Streite ist nun zu wünschen, daß sich die Parteien, wenn möglich, unter einander verständigen. An die eigentliche Schulverfassung machen wir deßhalb zwei Hauptanforderungen:

1. sie muß der Art sein, daß die Schulthätigkeit harmonischen Fortgang haben kann;
2. sie muß eine Beseitigung von Conflicten mit den Eltern der Schülerinnen, beziehungsweise mit dem Curatorium, auf würdige Weise möglich machen.

Darnach müssen wir folgende Verfassung des Lehrercollegs als die zweckmäßigste erkennen:

Das Lehrercollegium besteht aus den Hauptlehrern der Anstalt mit gleichen Rechten gegen einander und dem Director als Vorsitzendem. Der Lehrplan, im Einverständnisse mit dem Curatorium festgesetzt, dient als allgemeinstes Gesetz. Der Lectionsplan wird vom Director entworfen und vom ganzen Collegium genehmigt. Viertel- oder mindestens halbjährliche Classenprüfungen setzen die einzelnen Lehrer in den Stand, den ganzen Zustand der Schule zu überschauen und in den Conferenzen auf die Harmonie im Lehr- und Disciplinarverfahren hinzuwirken. Der Einzelne hat sich natürlich der Mehrheit zu unterwerfen. — Der Director wacht über die Ausführung der Conferenzbeschlüsse, wie über die gewissenhafte Beachtung des Lehrplans überhaupt; auch liegt es ihm ob, fortwährend sich in Kenntniß zu erhalten, sowohl von den allgemeinen Zuständen der

* Ueber das Lehrpersonal an sich, die Eigenschaften eines Mädchenlehrers 2c. bitte ich zu vergleichen:

„Wer soll in Mädchenschulen unterrichten?" (Volksschule von Honcamp und Wrampelmeyer. Heft 8 und 9. 1849.)

Anstalt, wie insbesondere über die Thätigkeit der einzelnen Lehrer, um die Conferenz danach leiten zu können. Der Conferenz gegenüber repräsentirt er speciell die gesetzliche Ordnung und in dieser Rücksicht hat er das Recht, einen Conferenzbeschluß einstweilen aufzuheben und die höhere Entscheidung anzusprechen.

In Streitfällen zwischen den Eltern der Schülerinnen, beziehungsweise dem Curatorium, und der Schule ist dem Director Anzeige zu machen, falls nicht vorgezogen werden sollte, den Streit als einen persönlichen zwischen einzelnen Eltern und einem einzelnen Lehrer auszugleichen, was stets, namentlich bei Mädchenschulen, das Gerathenste sein möchte. Der Director legt sodann den Fall dem Collegium vor und erhält von diesem Autorisation, in bestimmter Weise zu erwiedern und allenfalls eine Verständigung zu vermitteln. Wir können es nämlich mit der Würde des einzelnen Lehrers nicht verträglich erachten, wenn der Director das Recht haben sollte, persönlich in den bezeichneten Streitfällen zu entscheiden. Es müßte der Director dann ja auch das Recht haben, in vorkommenden Fällen dem Lehrer, mit dem er collegialisch zusammenwirken soll, einen Verweis zu ertheilen. Aber der einzelne Lehrer muß in seiner Sphäre eine selbstständige Person sein, das erfordert seine Stellung, und seine eigene Meinung muß zunächst für ihn eben so viel Berechtigung haben, wie die des Directors. Ganz anders verhält es sich, wenn seiner eigenen Ansicht, der Ansicht des Einzelnen, das ganze Collegium entgegentritt.

Von dieser Verfassung des Lehrercollegiums — die wir nicht mit einer politisch-republicanischen zu vergleichen bitten — weicht die an den preußischen höhern Knabenschulen gewöhnliche ab. Während wir eine collegialische Einrichtung vorschlagen, hat man dort der büreaukratischen den Vorzug gegeben. Nach dieser hängt es von der Person des Directors ab, wie viel Einfluß er den Lehrern auf die ganze Schulorganisation gestatten will. — Da wir uns dabei jedoch keine wahrhaft harmonische Thätigkeit der Lehrer im Unterricht, wie in der Disciplinführung denken können, so müssen wir sie als unstatthaft verwerfen, selbst wenn wir zugeben müssen, daß dadurch das Regiment der äußerlichen Schulangelegenheiten wesentlich erleichtert wird.

IV.

Von der Oberbehörde.

Die eigentliche Schuloberbehörde finden wir auch für die höhere Mädchenschule am zweckmäßigsten in dem Provincialschulcollegium gegeben. Dieses setzt fest, welche Eigenschaften zu einem Lehrer an einer

höhern Mädchenschule erforderlich sind und behält sich namentlich die Bestätigung der Lehrerwahlen vor; in allen Streitfällen, die das Unterrichts- und Disciplinarwesen der Schule betreffen, kann das Curatorium gegen das Lehrercollegium, so wie der Director gegen einzelne Lehrer, oder einzelne Lehrer gegen den Director, bei ihm die Entscheidung ansprechen. In Klagefällen der Schule gegen das Curatorium, die sich nur auf Verweigerung oder unregelmäßige Leistungen der Gehaltszahlungen — auf Contractverletzungen — erstrecken können, wird die Justizbehörde den Lehrern zu ihrem Rechte verhelfen. Alles Uebrige aber, was das Curatorium zu thun hat, und für kleinere Städte der Controle des Staatsregiments unterliegt, wie die Einrichtung des Schulgebäudes, Verbesserungen in der äußern Organisation u. s. w., kann die Schule nicht zum Gegenstande einer Klage machen, so wenig wie sie sich über Schülerinnen mit geringen Anlagen beschweren könnte: sie hat bloß in dem Gegebenen das Ihrige zu thun, und muß sich im Uebrigen mit Privatverhandlungen begnügen.

Es leuchtet auf den ersten Blick ein, daß die Schuloberbehörde zur höhern Mädchenschule eine andere Stellung einnehmen muß, als zu der höhern Knabenschule. Während in dieser die Jugend fast ganz zu allgemeinen Staatszwecken gebildet wird, dient die höhere Mädchenschule nur Familienzwecken. Darum mag für Knabenschulen ein allgemein geltendes Reglement nothwendig sein, die höhern Mädchenschulen müssen Raum behalten, sich aus besondern und localen Bedürfnissen heraus zu entwickeln. Das schließt jedoch nicht aus, daß die Oberbehörde fortwährend das höhere Mädchenschulwesen zu übersehen trachtet und zu dem Ende unmittelbare Inspection übt, so oft es nur möglich ist, und ausführliche Berichte sich ertheilen läßt, um in den Stand zu kommen, in Hinweisungen und Empfehlungen die Errungenschaften an einzelnen Plätzen für Alle gewinnreich zu machen.

V.

Vom Schullocale.

Von besonderer Wichtigkeit ist das Local einer höhern Mädchenschule. Die Dinge, welche täglich in einerlei Verhältniß auf das Auge wirken, drücken sich allmälig in der Seele des Menschen ab und übertragen nicht selten ihren Charakter auf das ganze Denken und Empfinden. Dieß lehren Beispiele von einzelnen Menschen und ganzen Völkern. Wie hoch der Einfluß der äußern Umgebung — wenn gleich meistens bewußtlos — wirklich geachtet wird, zeigen die Menschen durch ihr heftiges Verlangen, aus dunkeln und todten Räumen herauszukommen und in helle und be-

lebte hinüberzugehen. Nicht allein der Mangel an frischer Luft und freier Bewegung drängt den Menschen zum Kerker hinaus, auch in der weiten Wüste fühlt er sich im Athmen bedrängt und gedrückt, er weiß dort nicht zu leben. Darum verlangen die das innere Leben beachtenden Aerzte mit Recht, daß schon die Kinderstuben angemessen decorirt seien, um so viel wie möglich die Dinge der freien, frischen Natur zu ersetzen; schon Säuglinge sollen z. B. nach Hufelands Rathe auf grünem Rasen unter Blumen und Bäumen sitzen oder liegen. Man fürchte hiedurch keine Verwöhnung, und sage nicht, daß ja auch das Leben nicht Alles glatt und süßduftend zeige. Das macht den Menschen nicht geschickt, des Lebens rauhe und häßliche Seiten angenehm zu finden, daß man ihn sie oft berühren und anschauen läßt; auch soll er dazu nie geschickt werden, am wenigsten das Weib, das im Gegentheile dazu bestimmt ist, das Rauhe und Häßliche in ihrer Umgebung zu bekämpfen und zu besiegen. „Ertragen muß man, was der Himmel sendet!“ Freilich! aber auf die rechte Weise erträgt nur der Geist das unvermeidliche Uebel, der am Schönen und im Schönen aufgewachsen ist; denn dieser Geist nur kann geduldig sein — in Hoffnung.

Der Dunkelheit und Leblosigkeit in der Umgebung steht die Ueberladung in Putz und Schmuck entgegen. Sie ist nicht minder gefährlich und namentlich für Schullocale sorgfältig zu vermeiden.

Für unsere Forderungen rücksichtlich des Locals einer höhern Mädchenschule liegt die Betrachtung zu Grunde, welche alle unsere Grundsätze deutscher Mädchenerziehung stützt, nämlich die:

„Das Mädchen soll überall und zu allen Zeiten den Einfluß der Familie empfinden.“

Daraus folgt, daß die Schulzimmer in der Nähe einer Familie befindlich sein müssen, also die Nothwendigkeit eines Schulhauses mit Familienwohnung. — Man hat wohl hier und dort — bloß den Unterricht im Auge habend — die Schule in Rathhäusern, leerstehenden Schlössern oder auch eigens dazu erbauten Häusern ohne Familienwohnung untergebracht; wir erkennen darin eines der sichern Mittel, die Ertödtung des ächt weiblichen Wesens zu bewirken. Es ist etwas Anderes, in ein, ich möchte sagen, abstractes und leeres Haus gehen, oder in die Schule, wo der Lehrer mit seiner Familie wohnt, wo tausend Kleinigkeiten stetig auf das concrete warme Leben hinweisen. Wer Gelegenheit hatte, hierüber Erfahrungen zu machen, wird immer auch gefunden haben, daß die Mädchen solche Schulräume vorzugsweise früh zu verlassen pflegen.

Die Schulzimmer einer höhern Mädchenschule — das folgt

ferner — müssen die pflegende und verschönernde Hand einer Hausfrau vor Augen stellen. Zu dem Ende sind die Zimmer mit einigen bedeutsamen Gemälden — Landschaften und Personen — zu versehen; die Wände müssen geschmackvoll tapezirt oder gemalt sein (auch schon deßhalb, weil die weiß getünchten Wände den Augen schädlich sind); selbst Blumenvasen mit frischen Bouquets im Sommer, und lebendige Blumen im Winter möchten wir hineinwünschen. Was in der Schule sonst aufgestellt und aufgehängt wird, als Subsellien, geographische und naturhistorische Karten, Fenstervorhänge u. s. w., muß so vollkommen wie möglich, insbesondere immer rein sein. — Für die Subsellien — wenn nicht besondere Sessel vorgezogen werden sollten — verlangen wir Rückenlehnen; denn es heißt dem Organismus der Mädchen zu viel zumuthen, von ihnen ein stundenlanges Geradesitzen zu verlangen; man gewinnt dadurch auch keineswegs das, was man wünscht, vielmehr wird gerade dadurch die steife Haltung herbeigeführt, und namentlich wird das Rückgrat abgeschwächt und zu Verkrümmungen disponirt. — Außerhalb des Schulzimmers müssen Kleiderhaken, unten mit Plätzen für Regenschirme, befindlich sein.

Die Lage des Hauses anlangend, ist für eine höhere Mädchenschule noch die besondere Rücksicht auf eine freundliche Umgebung zu nehmen. Wenn irgend möglich, hat man es mit einem Garten zu versehen, der hauptsächlich zum Spiel- und Turnplatz einzurichten wäre, also große Rasenplätze, Bäume und Bosquets enthalten müßte.

Die Anzahl der Schulzimmer richtet sich nach der Anzahl der vorhandenen Classen. Außer den Classenzimmern, von denen eines zur Aufnahme aller Schülerinnen bei feierlichen Gelegenheiten geeignet sein muß, ist noch ein besonderes Zimmer für Ertheilung des Industrieunterrichts, und ein anderes für Aufstellung der Utensilien erforderlich. Eines Conferenzzimmers bedarf es nicht, da die Wohnung des Directors, mit den Schulräumen in engster Verbindung, dazu um so williger hergegeben werden wird, als die Conferenzen immer den Charakter freundschaftlicher Besprechung zu bewahren haben.

VI.

Von den Schulutensilien.

Außer den gewöhnlichen, zur Ertheilung des Unterrichts nothwendigen Vorrichtungen, als Wandtafeln, Wandkarten und Erdglobus, sind in höhern Mädchenschulen unerläßlich:

1. Eine Bibliothek.

Es versteht sich von selbst, daß die Bibliothek in der für die

Lehrer bestimmten Abtheilung sich nach den besondern vorliegenden Bedürfnissen richtet. Denn, da die höhere Mädchenschule die Wissenschaft als solche nicht zu repräsentiren hat, so braucht ihre Bibliothek auch nicht Bücher um der Wissenschaft willen zu sammeln.

Die Abtheilung für die Schülerinnen ist nach dem Grundsatze zu gründen und auszubauen, daß die Bibliothek das Mittel zur zweckmäßigen Ergänzung des Unterrichts zu geben habe. Die Unterrichtsfächer aber, die durch Lectüre ergänzt werden können, sind: Sprachen, Geschichte und Geographie. Für die Muttersprache müssen demnach vorhanden sein die Hauptproducte der poetischen Litteratur; für die fremden Sprachen ebenfalls diejenigen Classiker, die — je nach dem Standpuncte der Schule — zu verstehen und zu bearbeiten sind. — Für die Geschichte sind Specialgeschichten erforderlich, die in möglichster Ausführlichkeit das Lebensbild eines leicht übersehbaren Kreises — eines einzelnen Volks, einer Stadt, einer geschichtlichen Person — geben. Aus diesen Specialgeschichten sind dann noch diejenigen, welche sich über eine besonders wichtige Periode erstrecken, auszuwählen. Je specieller und concreter, desto besser! — Für die Geographie sind Reisebeschreibungen, Lebens- und Sittenschilderungen einzelner Völker zu wünschen. Bloße Unterhaltungsschriften, so wie eigentliche Romane, als poetische Darstellungen aus dem gewöhnlichen gesellschaftlichen Leben, können wir für eine Schülerinnenbibliothek nicht empfehlen; die erstern nicht, weil es überhaupt keine Schriften, bloß für die Unterhaltung bestimmt, geben sollte, und die letztern nicht, weil sie erst für eine spätere Lebenszeit passen.

2. Eine Naturaliensammlung.

Gerade für die Mädchen, deren Inneres nicht so leicht fixirt ist, wie das der Knaben, die deßhalb auch mehr der Auffrischung durch Reize von Außen bedürfen als diese, ist die Vorzeigung der zur Vorstellung zu bringenden Dinge von äußerster Wichtigkeit, und eine Naturaliensammlung ist demnach für die Mädchenschule bedeutungsvoller als für die Knabenschule. Damit ist nicht gesagt, daß das Naturaliencabinet der Mädchenschule etwa großartiger angelegt und vollständiger besetzt sein müßte: es soll nur das gesagt sein, daß Alles, was aus dem Gebiete des naturhistorischen Wissens in der höhern Mädchenschule gelehrt werden soll, auch in möglichster Vollkommenheit vor die Augen müsse geführt werden können.

Das Naturaliencabinet muß enthalten: ein Herbarium, die entsprechende Anzahl von repräsentirenden (ausgestopften) Thieren und die wichtigsten Mineralien.

3. Einen physikalischen Apparat.

Was in der höhern Mädchenschule aus der Physik gelehrt werden kann, bezieht sich mehr auf die Erscheinungen als auf die wirkenden Kräfte. Während die höhere Knabenschule die Kräfte betont und mit Hülfe der Mathematik wissenschaftliche Combinationen versucht, überläßt die höhere Mädchenschule die tiefere Begründung zum größten Theile der Phantasie ihrer Schülerinnen. Eben deßhalb ist aber auch in höhern Mädchenschulen auf die Darstellung der Erscheinungen vorzügliche Sorgsamkeit zu verwenden, und damit erkennen wir denn einen physikalischen Apparat, der jene Erscheinungen vermittelt, für nothwendig. Dabei ist allenfalls noch zu bemerken, daß, da man keine Erscheinungen erkünsteln soll, die sich hinlänglich wahrnehmbar in der Umgebung des Kindes zeigen, für die Auswahl der Apparatstücke auf solche Erscheinungen Rücksicht genommen werden müsse, die sich nur mit Hülfe des Apparats ausreichend wahrnehmbar darstellen lassen.

4. Einen Zeichenapparat.

So weit das eigentliche technische Zeichnen in Betracht kommt, ist der gewöhnliche Apparat, bestehend in Hölzern und Vorlegeblättern, hinreichend. Für die künstlicheren Darstellungen sind Figuren in Gips, Marmor und Bronze erforderlich, besonders möchten auch kleine Gemmenabdrücke in Gips zu empfehlen sein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Müdler (Reinbott) und Prange bearbeitet und herausgegeben von Adolph Diesterweg. Vierte, verbesserte und in der Litteratur fortgeführte Auflage. (Bis jetzt sechs Hefte.) Essen bei Bädecker.

Die rasche Folge neuer Auflagen des „Wegweisers" ist wohl als ein sicheres Zeugniß dafür anzusehen, daß derselbe das allgemeine didaktische Zeitbewußtsein der Gegenwart ausspricht. Ist diese Annahme richtig, so gibt es für die Kritik zwei Fälle: sie steht entweder selbst in diesem Zeitbewußtsein und hat dann Wesentliches nicht zu sagen; sie ist überflüssig; oder sie steht außerhalb demselben auf einem überwundenen Standpuncte oder im Fortschritte und ist so unberechtigt oder ohne allgemeine Zustimmung. Was nun das psychologische Fundament der principiellen Didaktik des „Wegweisers" betrifft, so muß ich im voraus erklären, daß ich nicht glaube, in Uebereinstimmung mit demselben zu sein. Worin ich abweiche und ob mit Grund: das mögen einzelne Erörterungen darthun. Im Allgemeinen habe ich nur noch vorauszuschicken, daß, indem ich der Aufforderung der Redaction der pädagogischen Revue, für dieselbe eine beurtheilende Anzeige von der neuen Auflage des Diesterweg'schen Wegweisers zu schreiben, Folge gebe, dieß mit dem vollkommenen Bewußtsein geschieht, es sei meine einzelne Kraft am allerwenigsten zureichend, ein Werk zu recensiren, das seine Entstehung der Zusammenwirkung vieler gediegener Kräfte verdankt. Ich werde mich darum in meinen Bemerkungen auf einige Abschnitte des allgemeinen Theiles des „Wegweisers" beschränken und zwar auf diejenigen, in welchen Herr Diesterweg „die alte und neue Schule" in ihrem Gegensatze beschreibt und, indem er die Tendenz der letztern männiglich vertritt, als die Aufgabe des „Wegweisers" es bezeichnet, der „neuen Schule" immer mehr Raum, ihr den vollständigen Sieg über die alte zu verschaffen.

Die geistige Richtung der neuen Schule ist die der neuen Zeit. Sie bricht mit der sogenannten Erneuerung der Wissenschaften und mit der deutschen Kirchenreformation Dr. Luthers hervor, und ist die Richtung, in welcher der Geist strebt, sich selbst gegenwärtig zu sein, zu sich selbst zu kommen, sich selbst zu fassen, seine Gewißheit in sich selbst zu haben;

weßhalb er in solchem Streben nur das anerkennt, was vor ihm als Geist sich rechtfertigen kann. In diesem Streben nach Selbstgewißheit, die er für seine Bildung suchte, ging er in der Erneuerung der Wissenschaften zur unmittelbaren Quelle des antiken Lebens, und in dem Suchen nach unmittelbarer Gewißheit für seinen Glauben in der Reformation mit Ueberhebung über die historische Gestaltung des Christenthums zur Bibel zurück. Im Verfolg dieses Strebens stellt Cartesius den Zweifel an dem Sinnlichen und Natürlichen an die Spitze seiner Philosophie; kritisirt Kant die theoretische und praktische Vernunft; bekämpft überhaupt die Subjectivität, vornehmlich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, oft in maßloser Weise alles historisch Gewordene in Kirche und Staat, in Wissenschaft und Kunst.

Das Princip der Selbstgewißheit des Geistes tritt in der Schule einerseits in der nackten psychologischen Entwickelung des Subjects, andererseits in Vermittlung unmittelbarer Anschauungen hervor. „Selbstthätigkeit, Selbstdenken, Selbstfinden, Anschauung" sind die Losungswörter ihres Unterrichts; denn durch den Kant'schen Kriticismus ist die Subjectivität des Geistes schlechthin als Grund aller Wahrheit und Bestimmtheit gesetzt und daneben die Vermittlung des Selbstbewußtseins von der Sinnlichkeit abhängig gemacht. Die unmittelbaren Denkübungen, die anbahnenden Katechesen, die heuristische Methode sind auf dem aufgezeigten Grunde erwachsen.

Als man darauf losging, seine Bildung unmittelbar aus dem antiken Leben zu schöpfen, hatte man nöthig, sich erst der Sprachkenntniß zu bemächtigen, welche den antiken Bildungsquell aufschließt. Dieß führte zunächst zu einer abstract-formellen Bildungsrichtung, welche hauptsächlich das siebzehnte und einen großen Theil des achtzehnten Jahrhunderts durch einseitige Verstandesmäßigkeit, Gelehrsamkeit und Ausländerei charakterisirt. Das ist die Zeit, in welcher man gegen das Volksmäßige so sich abgeschlossen hatte, daß selbst die Handwerker deutscher Städte eine fremde todte Sprache, aber nichts erlernten, was ein volksthümliches Bewußtsein bei ihnen wecken und nähren konnte; das ist die Zeit, in der die Kirche der Reformation in steifer Orthodoxie wieder erstarrt war und das Culturleben in unnatürlicher Förmlichkeit sich bewegte. Solche Verhärtung und Verzerrung aller Lebensbeziehungen erzeugte eine wachsende Sehnsucht nach Natur und Wahrheit in denselben, die in Rousseau ihren stärksten Ausdruck fand, und rief einen Aufschwung zum Natur- und Volksmäßigen hervor, der auch Unterricht und Zucht in den Schulen wesentlich berührte. Wenn der allgemeine Charakter der neuen Schule gegen die Mittheilung der Wahrheit gerichtet ist, in Folge deren der Schüler

nur zu einem unfreien Besitze derselben gelangt, gegen die Satzung; so wendet sie sich im Besondern gegen das Unnatürliche, den Pedantismus der Methode und das dem Leben und der Nation Fremde der Lehrmittel. Die Muttersprache und die Sachkenntniß gelangen seit jenem Aufschwunge zu Ehren und zur Pflege, und „naturgemäß" zu sein wird die oberste Forderung, die man an den Unterricht stellt. Die Stimmen von Wolfgang Ratich und Amos Comenius, zu ihrer Zeit Stimmen in der Wüste, werden jetzt erweckt und verstanden. Sie haben den Tag der neuen Schule prophetisch verkündet, den Rousseau's Emil heraufführt und auf dessen Höhe Pestalozzi sich zeigt. Die neue Schule, auf deren geschichtlichen Gang die vorangeschickten Bemerkungen sich beziehen, hat zu ihrer pädagogischen Grundlage die Rousseau'sche Naturgemäßheit, zu ihrer psychologischen die sinnliche Anschauung und den reflectirenden Verstand, und zu ihrer religiösen den sogenannten Rationalismus. Ihre principielle Didaktik in solchem Zusammenschluß hat an Herrn Diesterweg einen beredten, begabten und begeisterten Anwalt und die Darstellung derselben ist der Hauptgegenstand des allgemeinen Theils des Wegweisers. Im kurzen Ausdruck lautet sie: (S. 225.) „Selbstthätigkeit durch anschauliche Erkenntniß und auf der Basis derselben. 1) Selbstthätigkeit als Form des Geistes; 2) unmittelbare, anschauliche, lebendige Erkenntniß (Inhalt); 3) freithätiges Denken aus Anschauungen und umgekehrt bei späterer Reife: Veranschaulichung alles Gedachten."

Es ist bekannt, daß die geistige Richtung derjenigen Zeit, in welcher die neue Schule sich gebildet und in Pestalozzi einen gewissen Abschluß sich gegeben hat, nicht in Vernunftmäßigkeit, sondern in gemeiner Verstandesmäßigkeit besteht. Durch diese Richtung verlor alles Objective, alles Historische seine Geltung, denn es konnte sich vor dem Verstande, der nur reflectiren, aber nicht begreifen kann, nicht rechtfertigen. Man behauptete eine Freiheit, die bodenlose Willkür war. In der Schule hat sich solche Willkür eben auch sehr breit gemacht. Die methodische Zubereitung der Unterrichtsgegenstände nach Einfällen, nach Ansichten ohne Einsicht in die Sache und ihren Entwicklungsgang gibt Zeugniß davon. Es ist nicht minder bekannt, daß in der Wissenschaft mit Fichte und in der Poesie mit Goethe eine andere Richtung sich bildet, welche, wie man sagt, die Versöhnung der Subjectivität mit der Objectivität zum Ziele hat. Diese Richtung, auf das Gebiet der Schule hinübergeleitet, hat daselbst die Vernunft des Unterrichtsgegenstandes in ihr Recht einzusetzen und seine Behandlung von seinem Entwicklungsgange mit abhängig zu machen. Niemand wird glauben, daß Diesterweg, der treue Wächter auf der Schulzinne, der entschiedene Freund jedes wahrhaften

Fortschritts, die erwähnte neuere wissenschaftliche Anstrengung unbeachtet gelassen und nicht auf den Unterricht in der Schule bezogen haben sollte. Zwar nicht in der ersten Ausgabe des Wegweisers (1835), aber schon in der zweiten (1838), und mehr noch in der vorliegenden vierten finden sich bestimmte Aeußerungen, welche der Philosophie, die dem Ich die Stellung der Subject-Objectivität gegeben, der sogenannten Identitätsphilosophie angehören. Z. B. (S. 201.): Die wahre Freiheit ist nicht Willkür, sie fällt mit der Nothwendigkeit zusammen. (S. 210.) Denken und Wollen ist Eins. Das Denken ist das Sein. — (S. 238.) Der formale Unterricht hat für sich keine Realität. — (S. 245.) Das Lernen ist ein Befreien. — (S. 262.) Das Subjective und Objective stimmen mit einander überein. Die Art und Weise, wie die Gegenstände des Wissens gefunden worden, ist zugleich die wahrhaft bildende Methode. — Die ächte Lehrmethode ist nicht eine bloß äußere Form, die nach Belieben einem Gegenstande angehängt wird; sie geht aus der Natur desselben hervor, sie ist sein Wesen selbst, die Natur der Sache. — Aber es sind dieß doch nur neue Lappen auf ein altes Kleid, was schon daraus hervorgeht, daß diese Aeußerungen in den Zusätzen und Erweiterungen sich finden, welche zu den Erörterungen der didaktischen Regeln, wie selbige die erste Ausgabe enthält, gekommen sind. Die neue Erkenntniß hat keine principielle Stellung erhalten; von ihr aus hätte die ganze allgemeine Didaktik eine andere Bearbeitung erfahren müssen. Da das aber nicht geschehen, so sind durch ihre Erwähnung nur Gegensätze hervorgehoben, und da dieselben keine Vermittlung, keine Ausgleichung gefunden, so ist dadurch der Lehrer vor Zwiespalte gestellt, zu deren selbstständiger Schließung eine eigenthümliche Vorbildung gehört, die man wenigstens bei dem Volksschullehrer nicht voraussetzen darf. Herr Diesterweg verfolgt mit seinem Verfahren einen löblichen Zweck; er will seine Leser zum Nachdenken reizen; aber in diesem Fall wäre das Vordenken von seiner Seite wohl am Orte gewesen. Da ist es zum Ersten das Ziel der Bildung, an dessen Besprechung das im Allgemeinen Behauptete sich nachweisen läßt. Herr Diesterweg bezeichnet das Ziel der Erziehung einmal als „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten“, ein anderes Mal als „Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit“. Diese Verschiedenheit gereicht der Klarheit der Sache nicht zum Nutzen. Wäre Herr Diesterweg bei der Festsetzung der Bildungsaufgabe nicht, wie er gethan, von dem Begriffe der Anlage, sondern von dem des Geistes ausgegangen, so würde er die Selbstthätigkeit des Geistes nicht als Ziel der Bildung desselben aufgestellt haben, da das Sein des Geistes mit seiner Thätigkeit zusammenfällt. Der Geist ist nur, was er thut. Mit dem Wesen

des Geistes steht darum auch alles das im Widerspruche, was seine Thätigkeit an eine äußere Erregung „gebunden" sein läßt. Die Sinnesthätigkeit hängt nicht von einer Erregung ab. Wie das neugeborne Kind seiner Mutter Brust sucht, so sucht ganz von selbst sein Auge das Licht und jeder Sinn das Seine, denn der Geist will sein in dem was seines Vaters ist. Wohl aber läßt sich die „Selbständigkeit" als Ziel der Bildung bezeichnen, denn sie ist die Abhängigkeit des Geistes im Denken und Wollen von sich selbst, d. i. seine Unabhängigkeit. Der Geist gelangt zur Selbständigkeit durch wesensgemäße Entwicklung, die darin besteht, daß er aus seinem Begriffe in dessen Realität sich übersetzt. Da nun der Begriff des Geistes der der Freiheit ist, so läßt sich die dem Geiste nothwendige Freiheit als das Ziel seiner Bildung fassen.

Die Freiheit ist die absolute Einheit des Denkens und Wollens. Indem in ihr das Wollen ein Gedachtes, d. i. selbst Gedanke ist, und dieses Denken die Bestimmungen des Rechts, der Pflicht und der Sitte zum Inhalte hat, ist die Freiheit die concrete, die objective, welche Herr Diesterweg in einem Zusatze zur Besprechung der Bildungsstufen (S. 202.) recht gut beschreibt; aber vordem gegebene Erörterungen stehen noch ganz auf dem Grunde der bloß formellen Selbständigkeit. Herr Diesterweg bezeichnet dieselbe geradezu als Endzweck (S. 194.). Das ist unrichtig, denn das Formale hat nur das Verhältniß des Mittels; ein Endzweck aber ist ein Zweck, der nicht wieder zum Mittel herabgesetzt werden kann. Formales Denken und formales Wollen sind bloße Abstractionen. Die formale Selbständigkeit ist die „freie Selbstbestimmung"; sie ist ein nackt psychologischer Act und als „Freiheit" aufgefaßt nur die rein subjective. Hält man der freien Selbstbestimmung „die Ideale des Wahren und Guten", als die „Ziele des Strebens" vor: so bezeichnet man damit eine Aufgabe, nicht das „Ziel des Menschenlebens", sondern die Arbeit, den Kampf, durch welchen der natürliche Mensch ein Mensch des Geistes, d. i. der wahrhaft freie Mensch wird. Das ist der Vorgang der Befreiung; aus ihm geht ein Mensch hervor, der nicht zwischen sich und dem Guten und Wahren noch eine Kluft hat, sondern in ihm lebt, wie der Fisch im Wasser, wie der Vogel in der Luft, und von solchem Leben und Wandel im Geist sagen muß, wie Luther auf dem Reichstage zu Worms: „Ich kann nicht anders". Das ist die Freiheit in der absoluten Nothwendigkeit. Die rechte „Freiheit des Willens und Denkens" ist darum nicht die „Freiheit der Wahl unter den Antrieben". Die Freiheit der Wahl ist die Willkür. Ihr eignet das reflectirende Denken; sie empfängt ihre Bestimmungen von der eudämonistischen Klugheit, gegen welche Kants moralischer Imperativ zürnend sich erhebt. In der Willkür ist Un-

ruhe, denn die Wahl hat die Qual. Der freie Wille ist der wesensgemäß bestimmte. Er hat sich nicht zu entscheiden; er ist der entschiedene. Er verfolgt nicht Zwecke, er ist der Grund, von dem ein wesensgemäßer Wandel abfließt.

Die moderne Schule nach Herrn Diesterwegs Beschreibung verfolgt als Endziel die formale Bildung auf dem Wege der formalen Entwicklung. Die Abneigung gegen den Dogmatismus der alten Schule, gegen die Ueberweisung eines Lehrinhalts in unvermittelter Erkenntniß an das Gedächtniß, hat in der modernen Schule zur Abneigung gegen die lehrbare Objectivität sich fortgebildet. Aus Furcht, diese möchte eine ihr zugestandene Betheiligung bei der Bildung sofort wieder als einen Alpdruck empfinden lassen, wird sie ignorirt, und um jede Begegnung mit ihr zu meiden, wird mit dem Subject allein verhandelt. Herr Diesterweg hat auf S. 172—203 die Entwicklung der dem Menschen angebornen „Anlagen" nach ihrem Gange, nach ihren Richtungen, nach ihrer Harmonie, nach ihrem Ziele und ihren Stufen u. s. w. umständlich besprochen; daß aber die Entwicklung des Subjects abhängig ist von der energischen Aneignung einer geistigen Objectivität: diese ungeheure Wesentlichkeit ist unbeachtet geblieben. Zwar wird gesagt, daß es „ohne Erregung keine Entwicklung gebe"; aber die Erregung ist doch nur als eine Form der Lehrerthätigkeit gedacht. Der Geist fängt seine Entwicklung kraft seines Wesens allerdings bei sich an; aber sie geht nur vor sich, indem sich seine Subjectivität mit einer Objectivität vermittelt. Diese schaut er zunächst als ein Anderes an, obwohl sie seine Verwirklichung ist; indem er sie aber erobert, sie zu seinem wahren Eigenthume macht, kommt er zu sich selbst, wird er von ihr, als einer ihm fremden Macht, befreit, erfüllt, entwickelt. Indem Adam zu Eva sagte: „Du bist Fleisch von meinem Fleische", fand er sich in ihr wieder und es entstand die Liebe; indem der subjective Geist liebend sich versenkt in den Geist des Christenthums, der Geschichte, der Natur, begreift er, daß ihr Geist Geist von seinem Geiste ist.

In dem Worte „Selbstthätigkeit" beschließt die von Herrn Diesterweg beschriebene moderne Schule ihres Wesens Kern; obwohl in der in der alten Schule herrschenden Gedächtnißarbeit auch Selbstthätigkeit ist. Dieselbe wird näher bestimmt als „Selbstdenken", „Selbstentdeckung der Wahrheit", „Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse", und den „religiösen Wahrheiten" gegenüber als „Untersuchung und Prüfung". Die Auffassung der Selbstthätigkeit in dieser so rein subjectiven Gestalt erinnert aber nicht bloß an einen Gegensatz in der alten Schule, sondern auch an die Autonomie der praktischen Vernunft im

Kantischen Kriticismus. Da nach derselben das Sittengesetz, in welches alle Bestimmungen der positiven Religion aufgelöst wurden, unmittelbar im Bewußtsein gegeben, und aus ihm dann eine Erkenntniß der Freiheit, der Unsterblichkeit und Gottes möglich ist: so bildet diese Darstellung die wissenschaftliche Grundlage für das nackte psychologische Princip der Entwicklung inwohnender sittlicher Anlagen. Obwohl aber der Geist ihm Fremdes niemals lernen oder zu seinem Eigenthume machen kann: so ist doch alle Bewußtwerdung dessen, was er an sich ist, an die unübersspringliche Bedingung geknüpft, daß dasselbe von ihm als ein gegen ihn Anderes angeschaut werde. In welchem Grade ich auch einen Gedanken meinen eignen nennen mag, ich bin mir seiner erst dadurch bewußt geworden, daß er als Geist in einem sinnlichen Leibe, in dem Laute, eine Gestalt angenommen hat. Das so stark betonte „Selbstfinden" des „rationalen Wissens" — durch welche Betonung verhütet werden soll, daß die Antwort für einen Schüler eine empfangene werde — grenzt aber im Classenunterrichte so unmittelbar an die Mittheilung, daß diese sofort eintritt, wenn nicht alle Schüler die rechte Antwort auf eine gestellte Frage gefunden. Es ist wohl wahr, daß „eine strenge Katechisation sich nur mit einem Kopfe durchführen läßt". * Bei richtigerem Selbstverständniß wird also die neue Schule, wenn sie in der Belastung mit Unverstandenem ihren Gegensatz sieht, nicht im Selbstfinden, am allerwenigsten im Selbstprüfen der Religionswahrheiten, sondern im Erkennen, das bis zum Erkennen des Erkennens fortgeht, d. i. ein selbstbewußtes Erkennen wird, die Thätigkeit erblicken, die sie bei ihren Schülern zu vermitteln und zu pflegen hat. Das rechte Lernen ist ein selbstbewußtes Erkennen. Das umfaßt Selbstdenken und Nachdenken; Anschauen und Vorstellen, Begreifen, Urtheilen und Schließen; es führt zum Wissen und Können. In dem Erkennen vollzieht sich theoretisch die Vermittlung der Subjectivität mit der Objectivität, d. i. die intelligente Entwicklung.

Da die Darstellung des geistigen Entwickelungsprocesses die Grundlage für die aufgestellten didaktischen Gesetze bildet, so kann, weil nur seine subjective Seite in Betracht gekommen ist, es nicht befremden, wenn unter diesen auch eines lautet: „Verfolge überall den formalen Zweck." Und diese Forderung wird aufrecht erhalten, obwohl es in der Erläuterung zu ihr heißt: „Der formale Unterricht hat für sich keine Realität; alles Unterrichten geschieht an einem Stoff, und dieser Stoff soll tüchtig erlernt werden, und wenn dieses geschieht, so ist der Unterricht for-

* Graffunders Randbemerkungen.

mal, natürlich auch material, weil eben der Stoff gelernt wird, was aber mehr ist als: mit dem Gedächtniß äußerlich aufgefaßt wird." Zur Rechtfertigung ist gesagt: „Der Gedanke einer formalen Tendenz des Unterrichts darf durchaus so lange nicht aufgegeben werden, als noch die Spuren eines bloßen Lernens mit dem Gedächtniß (obendrein mit dem Wortgedächtniß) vorkommen." Es sollen also die Lehrer durch obiges Gesetz, wie die Kammerredner sich ausdrücken würden, captivirt werden. Das könnte gelingen, wenn die Erläuterung nichts verriethe. Aber in dem Theile derselben, welcher der ursprüngliche, ist auch der Glaube noch heimisch, daß die formelle und inhaltliche Seite (— wenn man eine gewonnene Erkenntniß als ein Material ansehen will —) des im Lernen stattfindenden Erkennens jede für sich gepflegt werden könne, wenigstens liegt in den Worten: „der formale Zweck ist der wichtigere und höhere und soll daher der überwiegende und vorherrschende sein", und: „mit dem Allem ist nicht gesagt, daß der materiale Zweck in den Hintergrund geschoben werden solle; nie und nirgends aber muß derselbe allein und ausschließlich erstrebt werden" — kein Zeugniß für die unzertrennliche Einheit der beiden Zwecke. Ganz im Widerspruche mit der Auffassung der Entwickelung als eines nackt psychologischen Vorganges scheint mir aber die Bemerkung zu stehen: „Es giebt keine allgemeinen Vermögen der Seele; die Kräfte derselben entstehen erst durch ihre Beschäftigung mit geeigneten Stoffen" (S. 241). Offenbar ist hier Kraft mit Bildung verwechselt. Die Kraftausrüstung verlangt, damit sie zur Bildung werde, einen Gegenstand der Uebung.

Herr Diesterweg will nicht, daß die verlangte Ueberordnung des formalen Zweckes über den „materialen und jeden andern" den Zweifel anrege, als stimme das Subjective mit dem Objectiven, die subjective mit der objectiven Methode nicht überein. Diese Uebereinstimmung ist allerdings da, weil die Entwickelung des Objects, das ja als ein geistiges nur im Geiste des Menschen eine Stelle hat, in gleicher Weise die des Subjects ist, in dem das Object Inhalt seines Bewußtseins wird. Ein geistiges Object, das sich für mich entwickelt, entwickelt sich in meinem Geiste, richtiger: entwickelt meinen Geist. Aber diese Einheit wird von Herrn Diesterweg nur behauptet, nicht nachgewiesen, nicht für den Leser zur Belehrung aufgezeigt: ja es ist auch hier der Schein, daß diese Einheit für Herrn Diesterweg keine überzeugende Gewißheit habe. So heißt es z. B.: „Die objective Methode ist da an der rechten Stelle, wenn sie eben die subjective ist" (212). — „Wo scheinbar oder wirklich ein Zwiespalt (nämlich zwischen Subject und Object), ein Mangel der Congruenz entsteht, da denkt man mit Recht mehr an die Heiligkeit der

Intelligenz und Natur des Schülers, als an die Heiligkeit der Wissenschaft. Das rechte Merkmal einer (der) guten Methode ist dieß, daß sie subjectiv-richtig, d. h. pädagogisch sei" (S. 263). — „Die Art des Unterrichtes oder die Methode des Gegenstandes richtet sich natürlich nach der Natur dieses Gegenstandes. Verschiedene Dinge können nicht auf einerlei Weise gelehrt und gelernt werden. Aber dieser objective Gesichtspunct ist nicht der oberste im Jugendunterrichte, sondern der subjective" (S. 215). — Der Unterrichtsstoff ist „Mittel zur Bildung bestimmter Individuen und muß sich daher auch nach dem Standpuncte und der Entwickelung derselben bequemen" (S. 254). — Aber diese Anbequemung führt eben zum beliebigen Zurechtmachen der Unterrichtsgegenstände, und damit zur Mißhandlung des Objects wie des Subjects.

Herr Diesterweg verlegt das Objective der Methode einmal in eine Berücksichtigung der Natur der Lehrgegenstände, die darin sich erweist, daß sie die Lehrgegenstände in „historische und rationelle" unterscheidet und jene „positiv, dogmatisch", diese „rationell und heuristisch" behandelt; zum Andern in das Nichtabstracte, sondern Concrete, Anschauliche (S. 225). Es ist wohl richtig, daß die objective Behandlung der Unterrichtsgegenstände in einer Berücksichtigung der Natur derselben besteht; aber die Bezeichnung ihrer Natur mit „historisch" und „rationell" ist keine sachgemäße, wie auch die Exposition darüber darthut. Es heißt: „Der Inhalt jener (der historischen Gegenstände) ist gegeben (positiv), der Inhalt dieser (der rationellen) stammt aus der unveränderlichen Natur des Menschen, er wird von jedem denkenden Menschen erzeugt." Eine Wissenschaft, also der Inhalt eines Lehrgegenstandes, ist niemals eine gegebene, sie ist ein Erzeugniß des menschlichen, des erkennenden Geistes, mag das Object der Erkenntniß dieser selbst oder die Außenwelt, die Natur sein. Von diesem Gesichtspuncte aus giebt es nur eine Wissenschaft, d. i. die Wissenschaft des geistigen Processes, also eine historische. Die Geschichte eines Volkes, zu der auch dessen Sprache gehört, ist die Verwirklichung seines Geistes, die Entwickelung seiner Vernunft. Der Bezeichnung nach gehört sie zu den historischen, den gegebenen Erklärungen nach zu den rationellen Gegenständen. Es liegt der Eintheilung des Herrn Diesterweg der Unterschied von Mittheilung und Selbstfinden zu Grunde. Aber wenn ich alle didaktischen Vorschriften, die der Wegweiser aufgestellt und besprochen enthält, hätte selbst finden sollen, ich wäre vielleicht heute noch kein Lehrer, der von denselben etwas wüßte; und doch wird Herr Diesterweg ihren Inhalt zu dem rationellen rechnen. In dieser Unterscheidung ist also nichts Objectives aufgezeigt. Dasselbe liegt nach meinem Dafürhalten zum Ersten in einer Scheidung des

Unterrichtes in solchen, welcher die Auffassung der geistigen und in solchen, welcher die Auffassung der sinnlichen Welt zum Gegenstande hat und zum Weitern darin, daß der Unterricht das Nacheinander der Momente seines Gegenstandes beobachtet, das diesem selbst angehört und das derselbe in dem Wege offenbart hat, den er gegangen, indem er überhaupt ein Gegenstand der menschlichen Erkenntniß geworden ist. In dieser Selbstproduction des Lehrgegenstandes ist die objective Anschauung seines Entwickelungsganges gewährt, die den Lehrer allein vor subjectiver Willkür in der Behandlung seines Unterrichtes und damit seiner Schüler schützt.

Das entwickelnde Lehrverfahren wird auch das elementarische genannt und dem wissenschaftlichen streng entgegengesetzt. Daß zwischen beiden ein wesentlicher Unterschied besteht, ist allgemein anerkannt; aber in der von Herrn Diesterweg aufgestellten gegensätzlichen Beschreibung fehlt derselbe. Herr Diesterweg ist unerschöpflich in Bezeichnungen der beiden Lehrverfahren, zu denen die neuste Zeit auch ihre Beiträge geliefert hat. Da heißt es: Die wissenschaftliche Methode ist die deducirende, synthetische, progressive, dialektische, wohl auch rein dogmatische die Wahrheit octroyirende, von oben nach unten, von der Spitze zum Grunde sich bewegende; sie ist aristokratischer, absolutistischer Natur; sie wird vom consequenten Absolutist, vom Offenbarungslehrer, Ultramontan, Servilist u. s. w. angewandt. Danach ist schon zu bemessen, welche Bestimmungen der Elementarmethode zufallen. Aber die ganze Darstellung zeigt deutlich, was herauskommt, wenn man bei der Besprechung eines Gegenstandes sich nicht von seinem Begriffe, der ja sein Wesen beschließt, sondern von hinzugebrachten Vorstellungen leiten läßt.

Die Wissenschaft ist das geordnete Wissen; aber ihre Ordnung ist nicht eine nach Verstandeskategorieen getroffene, sondern diejenige, welche sich ihr Gegenstand selbst giebt, indem er die Bestimmungen, die Momente seines Begriffes entfaltet. Diese Ordnung ist die der innern Nothwendigkeit. Jeder Begriff hat in ihr nur eine bestimmte Stelle. Indem der Unterricht seinen Gegenstand in dessen systematischer, consequenter Entfaltung vorführt, verfährt er objectiv entwickelnd: wissenschaftlich; indem der Schüler bei seinem Lernen dieser Consequenz des Gefüges, dieses innern nothwendigen Zusammenhanges, dieser gedankenmäßigen Entfaltung seiner Erkenntnisse sich bewußt wird, ist sein Lernen ein wissenschaftliches.

Der elementarische Unterricht aber behandelt, seinem Namen getreu, aus dem wissenschaftlichen Verbande gelöste einfache Grundtheile und Grundlagen der Wissenschaft; dem Lernen, das er vermittelt, ist die ge-

dankenmäßige Entfaltung des Inhalts, die Einschauung in dessen systematische Gliederung, die Ueberschauung seines consequenten Zusammenhangs fremd. Er vollendet sich in der Gewißheit, die der Schüler von jedem einzelnen in sich abgeschlossenen Theile seines Wissens erlangt. Eine andere Entgegensetzung, nach welcher der Elementarunterricht die Aufgabe hat, den Unterricht, der es auf Mittheilung von Kenntnissen und Einsichten absieht, möglich zu machen, kann hier nicht in Betracht kommen. Nach dieser aus der Sache genommenen Darstellung gehört das Entwickeln recht eigentlich der wissenschaftlichen Methode an, und da, wo der Elementarunterricht entwickeln will, wird er es von ihr zu entlehnen haben. Freilich hat Herr Diesterweg in seiner Erörterung wiederum nur das subjective Element der Entwickelung im Auge, das ja aber für sich abstract ist.

Eine solche Abstraction ist es auch, wenn der Grundsatz: „Unterrichte anschaulich!" zum „Principe des Elementarunterrichtes (— bekanntlich hat dieser Begriff nach Herrn Diesterweg einen so weiten Umfang, daß er die Vorträge der Universitätsprofessoren einschließt —) der neuen Schule" gemacht wird. Das Anschauen ist ein Moment des Erkennens und hat seine Stelle zwischen dem Empfinden und Vorstellen. Weil aber das Niedere nur durch das Höhere besteht, oder weil dieses der Grund von jenem, so hat das Anschauen das Denken zu seiner Grundlage. Ohne Denken kein Anschauen. Das folgt ganz einfach, denn der Geist schaut an und des Geistes Thätigkeit besteht in Denken und Wollen. Für den Unterricht wird immer die Forderung: „anschaulich zu sein", ihre Geltung behalten; aber die Anschaulichkeit kann nicht zum „Princip" des Unterrichtes erhoben werden, weil sie ihn nicht durch und durch beherrschen kann und soll. In gleicher Berechtigung stehen neben jener Forderung die andern: Unterrichte so, daß deine Schüler empfinden! (z. B. im Religionsunterrichte) daß sie sich Vorstellungen machen! daß sie begreifen! also mit einem Worte: erkennen! Der Dogmatismus und Formalismus der alten Schule: die Grundrichtung der neuen Zeit, für Wissen und Glauben unmittelbare Gewißheit zu suchen, und nun die Philosophie, welche lehrt: Begriffe ohne Anschauungen sind hohl; der Verstand darf die Erfahrung nicht überfliegen, sonst wird er theoretische Vernunft, die für sich nichts als Hirngespinnste gebiert u. s. w., erklären jedoch hinreichend die Entstehung des besprochenen Unterrichtsgesetzes. S. 222 heißt es: „Alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und nur aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen äußerer Dinge, als das Erkennen innerer Zustände des Geistes selbst." Aber das Erkennen geht ja nicht „aus" der Anschauung

hervor, sondern das Anschauen ist Erkennen. Indem ich eines Gegenstandes, den mein Auge trifft, mir bewußt werde, schaue ich ihn mit dem Gesichte an; indem ich mir bewußt werde, daß ich denke, daß ich will, schaue ich diese innern Vorgänge an, aber das Anschauen derselben, wenn es so genannt werden soll, ist doch der Act des Bewußtwerdens selbst.

Herr Diesterweg fordert mit der größten Entschiedenheit einen entwickelnden Unterricht. Die von ihm gegebene Besprechung der didaktischen Gesetze ist auch ein Unterrricht für die Lehrer. Und hat er vielleicht daran gezeigt, was er verlangt? Hat er seine Gedanken in consequenter Abfolge vorgetragen? Hat er die aufgestellten Lehrvorschriften aufgezeigt als nothwendige Abflüsse des einen oder des andern Grundgedankens? Keineswegs, und dieser Mangel der strengen Gedankenordnung ist durch die Wärme der Herzensergüsse, an welchen es in der Darstellung nirgends fehlt, durch die Frische und Lebendigkeit des Ausdrucks nicht unfühlbar gemacht. Die didaktischen Grundsätze erscheinen als Recepte. Nichts ist aber beim Studium eines Gegenstandes für den Geist des Lernenden wohlthuender, als die strenge Folgerichtigkeit der Gedanken. Herr Diesterweg spricht mit wohlbegründeter Achtung von dem Lehrverfahren Schleiermachers. Warum hat er nicht in dessen Weise die Besprechungen der didaktischen Grundsätze versucht? Das gab zugleich eine Anschauung von der „Schleiermacherschen Lehrweise". Ueberhaupt würde es zum richtigen Verständnisse der neuen Schule im Unterschiede von der alten sehr viel beigetragen haben, wenn die Gegensätze derselben durch Unterrichtsproben veranschaulicht worden wären.

Herr Diesterweg rechtfertigt die Zufälligkeit und Willkür in seiner Darstellung durch den Umstand, daß die Schule der Gegenwart eine „streitende" sei, mithin an „eine pädagogische Theorie, welche, wie der Wegweiser, den Anspruch mache, jetzt in der Gegenwart gebraucht zu werden, die Anforderung strenger (theoretischer) Consequenz" nicht gemacht werden könne. Ueber diesen Grund und seine Folgerungen ließe sich viel sagen. Ich unterlasse das Eingehen darauf, erinnere nur an die einfache Thatsache, daß Dr. Carl Rosenkranz im Jahr 1848 „die Pädagogik als System" herausgegeben hat, und halte mit der Meinung nicht zurück, daß ein „Wegweiser für Lehrer" an seiner Darstellung die Strenge verwirklicht zeigen muß, mit welcher ein Lehrer vor seinen Schülern zu erscheinen hat, wenn er das naturwüchsige Denken und Sprechen derselben in ein folge- und sprachrichtiges umwandeln will.

Wie der allgemeine Theil, so hat auch jede Abhandlung im besondern Theile, so weit sich dieß nach den bis jetzt erschienenen Heften

einsehen läßt, in dieser neuen Auflage gegen die zweite, die mir zur Vergleichung zur Hand war, eine Vermehrung oder auch eine Verbesserung erfahren. Am meisten ist dieß bei der Arbeit über den Geschichtsunterricht, welche den Seminarlehrer Prange in Weißenfels zum Verfasser hat, der Fall. Ich halte dieselbe in ihrer gegenwärtigen Gestalt für eine Hauptzierde des Wegweisers und schließe meine Bemerkungen mit dem Wunsche, es möchte dem „Wegweiser" gelingen, die „neue Schule" als die „streitende" zu der siegenden zu machen, welche in innerer Befreiung des Subjects durch selbstbewußte Aneignung einer geistigen Objectivität die Aufgabe ihrer Arbeit sieht.

Mühlhausen. Otto.

Jugendalbum. Blätter für Geist und Gemüth, unter Mitwirkung von G. Schwab herausgegeben von Emma Niendorf.

Das Album erscheint in Heften à 2 Bogen Prosa von den beliebtesten Jugendschriftstellern, 1 Bogen Gedichte, ausgewählt von G. Schwab, Musikbeilage und mit 2 Bildern, theils zum Copiren, theils zum Ansehen; es ist somit ein wohlausgestattetes Unternehmen und kann bemittelten Eltern für ihre Kinder empfohlen werden. Die in den drei ersten vorliegenden Heften mitgetheilten Sachen sind recht gut.

W. Langbein.

Pädagogische Randzeichnungen in darstellender und philosophischer Form von Dr. Ludw. Friedr. Ostermann. 1ster Band. Hannover 1850. Commissionsverlag von Carl Rampler. XII. 220 S. 8.

Erste Randzeichnung: Die Schule in allgemeinen Verhältnissen zu Staat und Kirche und zwar I. Kirche und Schule, II. Staat und Schule. Zweite Randzeichnung: Die Hauptaufgabe der Erziehung. Dritte Randzeichnung: Unter welcher Form entspricht das Erziehungswesen im Staate am besten den Forderungen der Erziehungskunst und der Cultur? I. die Erziehung im Dienste politischer Theorieen; II. die Erziehung ist Sache der Kunst, und nur durch künstlerische Bestrebungen kann die Cultur im Staate gehoben werden; III. der Gewinn der öffentlichen und häuslichen Erziehung läßt sich vereinen, wenn die Erziehung als Communalangelegenheit betrieben wird. Vierte Randzeichnung: Ueber den allgemeinen Standpunct unserer Schulen; I. die höhern Schulen; II. die Volksschule. Fünfte Randzeichnung: Der erziehende Unterricht: I. Hinblicke auf die Verkehrtheiten des zünftigen Unterrichts; II. das Wesen des erziehenden Unterrichts: A. dessen Begriff; B. dessen Geschäft.

So hätten wir denn endlich unter den neuern pädagogischen Schriftstellern einen Gefährten gefunden, der Muth hat, die Misere der Schulen und ihrer sich spreizenden Lehrwelt aufzudecken; der in ruhiger und klarer Darlegung die Unzulänglichkeit der hochgerühmten und mit sich selbst zufriedenen Praxis aufdeckt, und die Unmöglichkeit, ohne Studium der Pädagogik auch nur Erfahrungen zu machen, offen und unverholen ausspricht. Wir freuen uns, einen Mann begrüßen zu können, welcher das zu belehrende Subject höher stellt, als das zu lehrende Object und der das Unterrichten wie Lernen einem höhern sittlichen Zwecke als ein Mittel unterordnet. Darum eilen wir, die Lehrwelt auf diese Randzeichnungen vorläufig aufmerksam zu machen, um unsern eigenen Hülferuf durch solche Stimme zu verstärken. Wir hoffen, daß die so verstärkte Stimme doch endlich zu den tauben Ohren hindurchdringen und in den verstockten Herzen ein wenig Schamgefühl und damit ein sich Besinnen hervorrufen werde. Es thut dieß um so mehr Noth, als ja jüngsthin die Schöpfer der gesammten deutschen Cultur in Berlin alle ihre Werke besahen und siehe da, es war Alles sehr gut.

Eine einfache Sprache macht das Lesen der auch schwierigern Partieen leicht, ein ernstes Suchen nach der Wahrheit macht das Studium angenehm, die nach den verschiedenen Seiten hin geworfenen Streiflichter und die auf manche Gebiete geöffneten Aussichten erhalten das Interesse beim Lesen wach und erwecken ein weiteres Nachdenken, und die Bekanntschaft mit der pädagogischen Litteratur im Großen wie im Kleinen, welche ohne Prunken uns begegnet, thut dem Leser wohl, und der hauptsächliche Gewährsmann, Herbart, bürgt für mehr, als wir hier noch zur Empfehlung sagen können.

Näher kann das Buch heute noch nicht besprochen werden, da erst der zweite Theil abgewartet werden muß, und man dasselbe nur vor denen besprechen kann, welche es gelesen haben. Da die Leser der Revue gewiß auch ein solches Buch lesen werden, so wollen wir hier vorläufig für sie auf die Puncte aufmerksam machen, die eine nähere Besprechung finden werden, das ist a. die Aufgabe der Schule als Erziehungsanstalt S. 26, b. die erziehliche Leistung derselben S. 106 und c. im Besondern der Vorschlag in der dritten Randzeichnung.

S.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Bemerkungen zu **Tacitus Germania**. Von J. P. Greverus. Oldenburg 1850. 66 S. (Gymnasialprogramm.)

Der Verfasser geht von der Ansicht aus, Schulprogramme sollen mit der Schule selbst in unmittelbarster Verbindung stehen, d. h. sie dürfen nicht reinwissenschaftliche Abhandlungen enthalten, sondern nur solche, die sich im Ideenkreise der Schule bewegen. Damit ist Recensent durchaus nicht einverstanden. Natürlich werden derlei Programme, welche einen wissenschaftlichen Gegenstand mit Geschick schulmäßig behandeln, jederzeit sehr willkommen sein; aber mit nicht minderer Freude begrüßen wir lebenvolle Zeichen reinwissenschaftlicher Fortbildung der Lehrer; wo diese nicht stattfindet, da wird es auch um die Schule bald nicht sonderlich gut stehen. Es darf jetzt fast eine veraltete Meinung heißen, daß die Gelehrten als Lehrer nichts taugen; in unsern Tagen werden jene durch so gar viele Verhältnisse mit dem wirklichen Leben vertraut gemacht. — Diese Bemerkungen zur Germania sollen nun eine Probe davon sein, in welcher Weise der Verfasser diese älteste Urkunde des deutschen Alterthums in der Prima seines Gymnasiums erläutert. Solcher Proben, die sich gerade um denselben Gegenstand bewegen, haben wir schon mehrere. Eine hat J. v. Gruber in seiner Ausgabe vorgelegt und eine andere äußerst gediegene hat Mützell in seiner Zeitschrift veröffentlicht. Die vorliegende geht mehr auf die Sachen als auf die Taciteische Sprache, und diese wird wirklich zu sehr in den Hintergrund gestellt; denn es soll ja doch des Tacitus Germania erklärt, nicht ein Abriß der germanischen Alterthümer gegeben werden, der dann in ganz anderer Weise auszuführen war. So ist hier auch nichts geschehen, um die Composition des Werkchens klar zu machen und zu vertheidigen. — Sollen aber die Sachen richtig erklärt werden — und an der Schule wird die objective Wahrheit der Erklärung mindestens so viel Gewicht haben als an der Universität —, so ist dazu vor allem ein sehr bedeutendes Maß von Kenntnissen auf dem Gebiete der deutschen Alterthümer im weitesten Sinne und deutscher Sprache durchaus erforderlich, was um so mehr Studien erheischt, als im letzten Decennium Riesenhaftes darin geleistet ward; auch ist es sehr wichtig, möglichst genau das Verhältniß zu fassen, in welchem der Schriftsteller zu seinem Objecte gestanden, welche Fähigkeit er besaß, die vorliegenden Dinge recht zu begreifen, um wahrscheinliche Ueberlieferungen von unwahrscheinlichen, bloß Oertliches von dem allgemein Geltenden richtig unterscheiden und aussondern

zu können. Ist es nun nicht zu leugnen, daß der Verf. unsers Schriftchens mancherlei Kunde des alten Deutschlands zeigt, daß er besonders hie und da, aber einseitig, angelsächsische Nachrichten benutzt und angewendet hat, so sind doch auf andern Seiten starke Mängel zu spüren: so scheinen unbenutzt geblieben zu sein die reichen und eingreifenden Forschungen von Waitz und v. Sybel über die deutschen Staatsalterthümer, Wilda's über das altgermanische Strafrecht, Müllenhoffs und Wackernagels über die Stammsage, Kriegslieder u. s. f., Wackernagels über deutsches Familienleben und Familienrecht, und merkwürdiger Weise sogar Grimms Geschichte der deutschen Sprache sammt den bedeutendsten Darstellungen der einzelnen Völker des alten Deutschlands, ohne welche der spezielle Theil der Germania nur eine dürre Heide scheinen muß. Auch deutsche Sprachkenntnisse scheint der Herr Verfasser weder in Fülle, noch in rechter Genauigkeit zu besitzen; das verrathen S. 6 ff. sattsam. Dagegen gibt die Schrift nicht selten gute Winke über den Unterschied des germanischen gewöhnlichen Lebens von dem römischen und weist zuweilen kurz hin auf den innigen Zusammenhang, in welchem die Jetztzeit mit dem Alterthume steht; nur daß es vielleicht nicht unpassend gewesen wäre, hier auch die sprechenden Zeugnisse früherer deutscher Schriftsteller, z. B. Luthers, in ihrem anmuthigen Gewande einzureihen. Von dem Verhältnisse des Tacitus zum altgermanischen Leben, von Ausscheidung und Besonderung des Oertlichen und Allgemeinen ist da weniger zu finden; denn der Abschnitt über die Echtheit der Germania ist in dieser Beziehung nicht hinreichend.

Die Bemerkungen zerfallen in vier Abschnitte: Ueber die Namen Germania und Deutschland; Zweck der Germania des Tacitus; Aechtheit der Germania; einzelne Bemerkungen über den Text. Der Raum erlaubt uns nicht, über alles dieses einzutreten; wir entheben nur Einzelnes aus dem ersten und dritten Abschnitte, um daran unsere Gegenbemerkungen anzuknüpfen. Im ersten wird der Name der Germanen wieder, „wie auch allgemein (?!) angenommen ist", von gêr „Speer" und man hergeleitet und dann nach alter Weise französ. guerre und englisches war damit zusammengeworfen. Es müßte eine recht erbauliche Partie sein, die verschiedensten Erklärungen des fraglichen Namens mit den Widerlegungen einzeln aufzuführen; aber wir erlauben uns dieses nicht. Die einzig richtige Deutung haben in neuerer Zeit Leo und Grimm gegeben, nachdem sie einmal in dem Namen einen keltischen gefunden: die Germanen sind „die mit dem wilden Kriegsgeschrei". — Es werden sodann als ähnliche Bildungen auf-

geführt Gerbrecht, Gerbert, Gertrud 2c. und diese nun auch in ihrem zweiten Theile falsch gedeutet: brecht und bert führen auf gothisches bairhts, glänzend, und „speerglänzend" ist ein schöner Heldenname; über trud haben wir in der pädagogischen Revue, September 1850, S. 268, gesprochen und den nächsten Zusammenhang mit „treu" und „trauen" geleugnet. Zum Namen der Langobarden wird das Wort hellebarde verglichen und der erste Theil aus dem angelſ. hild „Streit" erklärt; dagegen spricht das ë und die Form hellenbarte; die „Helme zerhauende Axt" wird die richtigere Deutung sein. — Auch die Zusammenstellung von framea mit „Pfrieme" wird hier, wie zum Hohne der deutschen Sprachwissenschaft, wiederholt. Diese Zusammenstellung ist jedenfalls unrichtig, mögen auch die sprachrichtigen Erklärungen über dieses Waffenstück immerhin weit aus einander laufen. Vrgl. Grimm G. d. d. Spr., S. 513 ff.; Wackernagel bei Haupt II, 558; Müllenhoff bei Haupt VII, 383. Ueber den Namen deutsch wird nach Grimms Darlegung in der dritten Ausgabe seiner Grammatik kaum etwas Wesentliches hinzukommen; über den Zusammenhang dieses Namens mit dem der Teutonen hat dieser in seiner Gesch. d. d. Spr. geredet; aber wie unser Verfasser denselben mit Tuisco zusammenbringen könne, leuchtet uns nicht ein. Denn sprachlich kann Tuisco nichts anderes aussagen als der „zwiefache", wie man dieses nun weiter auslegen wolle; höchstens dürfte man Verderbniß aus Tivisco, „der Himmlische" annehmen.

An den Einzelanmerkungen müssen wir zunächst rügen, daß sie wirklich vereinzelt sind und oft die wichtigsten Verhältnisse gar nicht berühren; wie denn von den Kriegsgesängen u. a. hier keine Silbe zu finden ist. Wir bedauern es, aus diesem Einzelnen wieder nur sehr Weniges besprechen zu können. Mit der Erklärung von adversus in Cap. II. sind wir nicht einverstanden und meinen gerade aus dem utque sic dixerim erschließen zu können, daß dieses adversus entweder nach Orelli ausgelegt werden müsse oder dann als „entgegenströmend" zu fassen sei. — Daß vones in Ingaevones mit „wohnen" zusammenhangen könnte, ist ein unglücklicher Einfall. — Hercules wird in cap. III. als Thôr gedeutet. Das ist fast unzweifelhaft richtig, und es könnten noch mehrere Eigenschaften aufgeführt werden, die diesen beiden Gestalten zukommen. Das hätte vielleicht mit einem Worte gesagt werden sollen, wie Hercules nicht selten im Alterthume als voller Gott galt und so leichter von T. mit einem germanischen höchsten Wesen zusammengehalten werden konnte. Cic. Tusc. I. § 28: Hercules tantus et tam præsens habetur deus. Aber darin hat der Verfasser sehr Un-

recht, wenn er meint, Grimm habe einen Irmin als Hercules gedeutet, der dem Germanicus im Herculeswalde eine Schlacht geliefert habe; das zeigt eigenthümliche Ansichten über deutsche Mythologie an.

Die Taciteische Stelle über das deutsche Vieh mag theilweise auf hornloses gehen; aber man bedenke, daß der Schmuck der Hörner allerdings bei den italischen Kühen viel bedeutender und glänzender ist. So wird eine Vergleichung mit dem Nähern diese wie manche andere Stelle der Germania hervorgerufen haben. Vergleiche auch Jacobi de rebus rusticis vet. Germanorum, der noch andere Beiträge zur Erklärung dieser Stelle liefert. — Eine längere Erörterung findet hier die Stelle cap. VI. Equi non forma etc. Wir entdecken in derselben den einfachen Sinn: sie sind nicht nur nicht ausgezeichnet, sondern sie haben auch nicht einmal eine ordentliche Schule, oder: sie sind nicht ausgezeichnet, aber das ist natürlich, sie haben auch nicht eine ordentliche Schule. Die Schule und Zucht trägt bekanntlich viel zur Veredlung der Pferde bei. — Die effigies und signa, mit denen die Germanen in den Kampf ziehen und welche, wie später Panner und Fahne in den Kirchen, in heiligen Hainen bewahrt wurden, sind nicht so schwer zu deuten: signa sind die Götterattribute, als des Wuotans Lanze u. s. f., die effigies aber sind die Thierbilder, die symbolisch der Götter Gewalt ausdrücken. Zu cap. XVI. subterr. specus haben wir in neuen Funden und in der Sprache, aber freilich in der althochdeutschen, die sinnigsten Erläuterungsmittel, die nicht so sehr übersehen werden sollten. Grimm hat über diesen Punkt weithingehende Bemerkungen gemacht, Wackernagel und Müllenhoff haben besonders die sprachliche Seite erörtert und Schreiber eine Menge von Funden beschrieben. — In cap. XX. ist die Stelle: sororum filiis idem apud avunculum qui apud patrem honor etc. nicht eindringlich genug erläutert. Daß die Nachricht sicher sei, dafür bürgt uns auch manches andere Beispiel. Man hat zu erwägen, daß die Schwester nach dem Tode des Vaters, so lange sie nicht verheirathet war, im besondern Schutze, unter dem Mundium, des Bruders stand, daß sie also seiner Tochter gleich galt und der avunculus nun allerdings für ein Kind dieser Schwester den Sinn und die Bedeutung des Großvaters erhalten konnte. Es war uns immer sehr interessant, daß im Sanscrit Bruder und Gatte von derselben Wurzel aus benannt sind, daß überhaupt der Name Bruder in den meisten verwandten Sprachen „Erhalter und Trager", Schwester „die nächst verwandte und angehörige Frau" bezeichnet. — Ueber die Dienstverhältnisse sind die hier angebrachten Bemerkungen sehr ungenügend. Die Benennung der Sclaven wird hier auf ein agſ. slav, „schlaff" zurück-

geführt. Wer die Sclavennamen Davus, Syrus etc. kennt, dem wird es wahrscheinlich genug sein, daß Sclaven eben nichts Anderes sind als Slaven. „Die Byzantiner Procop, Agathias u. s. w.", sagt Grimm, „setzten für *Σλάβοι Σκλάβοι, Σκλαβηνοί* mit dem allmälich auch bei lateinischen Schriftstellern eingeschobenen c Sclavi, Sclaveni etc." und nicht lange vorher: Nach einer seltsamen Ironie ging von unterjochten Slaven Begriff und Name der Knechtschaft aus (*σκλάβοι*, sclavi, ital. schiavi). Wohl aber scheint der litus oder laz eigentlich den gehinderten oder trägen zu bedeuten. Vrgl. Grimms G. d. d. Spr. 411.

Ueber die Stelle cap. XXVI. auctumni nomen — — ignorantur ist Grimm nicht mehr derselben Ansicht als früher. Er sagt in seiner G. d. d. Spr. S. 74: Noch heute pflegt man Herbst ausschließlich von Obst- und Weinernte, nicht vom Getreide zu gebrauchen; der deutsche Feldbau lag also im ersten Jahrhundert unserer Zeitrechnung noch danieder und beschränkte sich auf die Cerealien.

Diese Bemerkungen mögen und müssen genügen und werden wohl hinreichen unsere Ansicht zu bestätigen, daß auch ordentliche einseitige Kenntnisse des deutschen Alterthums, tüchtige Kunde der classischen und eine große Originalität nicht hinreichen, um des Tacitus Germania vollständig zu erklären.

H. Schweizer.

I. Deutsche Grammatik. Von A. F. C. Vilmar. Dritte Auflage, Marburg und Leipzig. 1850. VIII und 128 S.

II. Grammatik der neuhochdeutschen Sprache nach Jacob Grimms deutscher Grammatik bearbeitet von Jos. Kehrein. Erster Theil. Erste Abtheilung: Laut- und Flexionslehre. Leipzig, 1850. bei Otto Wigand. VIII und 152 S.

Nr. I bietet die Lautlehre und Flexionslehre des Gothischen, Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen in sehr gedrängter, aber klarer Uebersicht dar und ist nicht nur für die obersten Classen der Gymnasien, sondern auch für Vorträge auf Universitäten ein sehr geeigneter Leitfaden. Der Verfasser will nichts geben, als einen schlichten Auszug aus Jacob Grimms Grammatik, und auch hier beschränkt er sich darauf, nur die durch besonnene Kritik gesicherten Formen darzustellen, ohne irgendwie in eine tiefere Erklärung derselben einzugehen. Darüber eine besondere Billigung oder Mißbilligung auszusprechen wäre sehr ungereimt: wer sich des Buches zunächst bedienen will zur nothwendigen Einleitung in die betreffende Litteratur, der kann

sich an dem Dargebotenen genügen lassen, wer dasselbe zu Vorlesungen über deutsche Grammatik benutzt, wird dem Stoffe die Erläuterung beifügen müssen.

Ueber Nr. II würden wir gern ausführlicher berichten, wenn nur nicht der von der verehrten Redaction uns zugemessene Raum daran hinderte. Dieses Werk eines um Hebung des deutschen Unterrichtes hochverdienten Mannes enthält viel mehr als der bescheidene Titel aussagt. Einmal ist auch hier die neuhochdeutsche Grammatik auf streng historischen Boden gestellt und somit ebenfalls eine gothische, althochdeutsche und mittelhochdeutsche Formenlehre vorausgeschickt; anderseits ist die neuhochdeutsche Grammatik selbst historisch verfolgt und ihre heutige Gestaltung Schritt für Schritt dargelegt: eine sehr reiche und äußerst schätzbare Beispielsammlung und die Zuziehung noch gesprochener Dialecte gewähren eine lebendige Einsicht und befähigen zu einem reifen Urtheile. Auch bleibt der Verfasser nicht dabei stehen, eine Ueberschau der wirklich vorhandenen Formen zu geben, sondern er geht allenthalben darauf aus, in die Gründe der sprachlichen Erscheinungen einzudringen, und benutzt zu diesem Zwecke sorgsam und gewissenhaft die diesfälligen Forschungen der neuesten Zeit, namentlich die neuesten staunenswerthen Arbeiten J. Grimms. — So muß dieses Buch nicht nur dem Sprachenlehrer eine äußerst willkommene Erscheinung sein, sondern jedem Freunde deutscher Sprache, dem es nicht vergönnt ist, die großen Hauptwerke über dieselbe durchzuarbeiten, wird es fast unentbehrlich werden, selbst dem Kenner eine wünschenswerthe Uebersicht gewähren. Wo unsere Ansichten von den hier ausgesprochenen abweichen, trifft dieser Unterschied oft diejenigen Puncte, welche aus Grimms Geschichte der deutschen Sprache entnommen sind, wie die Darstellung der gothischen Vokale, der schwachen Conjugation, der Flexionsvokale u. s. f., Puncte, welche wir in den folgenden Artikeln über Grimm abhandeln werden; von dem Uebrigen, was wir uns angemerkt, wollen wir nur Einzelnes herausheben. — In § 17 wird der Name Buchstab erklärt: „Stab heißt der Schriftzug aus der Runenschrift, deren Züge stabartig waren. — Man denke bei dem Namen nicht, was einige gethan, an die Buchenstäbchen Gutenbergs“. Buchenstäbe bedeuten aber eigentlich die Buchstaben doch; denn die Sprache und was Tacitus von den alten Deutschen erzählt, setzt uns darüber völlig ins Klare, daß buoch (Buch) und buoche (Buche) eigentlich ganz dasselbe sind: im Gothischen noch heißt litera eigentlich bôka (fem.) und erst der Pluralis bezeichnet liber, und des Tacitus fruchttragender Baum deutet doch kaum auf einen andern als eben die Buche. Schwieriger ist

zu deuten, was eigentlich stab sage, ob die Runen nach Stäben oder Reisern benannt worden, oder ob Stab, wie es nach Tacitus scheint, eigentlich den schon mit einzelnen Runen versehenen aussage. S. 19 ist über ergetzen gesprochen, aber die Sache nicht recht klar gemacht ergetzen ist das echte Causativum zu einem auch existirenden irgëzen, vergessen, bedeutet also zuerst „vergessen machen" oder „lassen". Heute noch, wie wir schon einmal in dieser Zeitschrift anführten, hört man in der Schweiz eim s'leid ergetzen und gott ergetz' i s'leid, d. h. Gott mache euch das Leid vergessen — Formeln, die für die Beileidsbezeugung bei Todesfällen üblich sind. — In § 57 ist von den Geminationen die Rede und von ihnen heißt es, sie seien in der ältern Sprache selten, in der neuern werden sie häufig. Dieser Satz ist und bleibt wahr, wenn auch durch Grimms scharfsinnige Untersuchung erwiesen scheint, daß die doppelte liquida mm und besonders nn schon im Gothischen meist eine Frucht reiner Gemination ist und den diesfälligen Wurzeln ursprünglich nur einfacher Laut zukommt. Vrgl. § 65. Dann aber müssen wir wieder sehr bestreiten, daß f ein Doppelconsonant sei; wenigstens muß diesem Laute ein bedeutendes Schwanken zwischen voller Aspirata und Spirans beigelegt werden, wenn wir ihn nicht ganz als Spirans fassen wollen. Das ist eben der Grund, warum seine Verschiebung im Althochdeutschen nicht regelmäßig verläuft, sondern er im Wesentlichen auf derselben Stufe bleibt; das ist der Grund, warum im Gothischen neben fimf ein hanfs vorkommt; denn im Lateinischen, wo f ganz entschieden nur Spirans ist, darf kein m, nur n davor erscheinen. Also stimmt gothisches und althochdeutsches f mehr mit dem römischen f als mit dem griechischen φ; dort ist ein offa u. dgl. möglich.

§ 62 wird sonderbarer Weise mit Oheim das schweizerische Ehni zusammengestellt. Da hat Grimm ganz anders geurtheilt und die Wörter dieser Art zu einer wunderschönen Auseinandersetzung gebraucht bei Haupt, I, pag. 21 ff.

§ 78, Anm. 2, ist von dem deutschen k und dem römischen c geredet; aber wer die Sache nicht kennt, wird sich aus dem hier Gesagten kaum eine deutliche Vorstellung gewinnen. Die Römer hatten einst ein c und ein k, aber c tönte beinahe so hart als k, und nachdem nun ein Buchstabe für den weichern Laut, g, entstanden, konnten sie das k füglich entbehren. Daß aber dieses italische c oder k vor i und e zum scharfen Zischlaut geworden sei, ist, wenn nicht für das Römische, doch für einen Schwesterdialect, das Umbrische, dadurch sattsam erwiesen, daß daselbst sogar für diesen Laut ein eigenes Zeichen festgestellt wurde. Vgl. die umbrischen Sprachdenkmäler von Aufrecht und Kirchhoff, Seite

71 ff. Ueberhaupt bietet uns diese italische Mundart sehr viel des Merkwürdigen und sprechende Analogieen auch der deutschen Vokalbezeichnung. — § 79, Anm. 3, dürfte als Beispiel für den Wechsel des inlautenden cht mit st auch sachte neben sanft angeführt werden. Nach § 83, Anm. 1, scheint es, es sei nur qu in zw übergegangen, aber der umgekehrte Uebergang scheint, wenn vielleicht nicht in quer neben zwerch, doch sicher in dem neuhochdeutschen Quehle oder Quahle neben dem oberdeutschen zwehele von twahan, dwahan „waschen", sich zu finden.

In der Anmerkung zu § 111 wird der Streit über die grammatischen Kategorieen sehr kurz abgethan. Wir gestehen, daß uns wenigstens die Anordnung Kehreins nicht gefallen will und jedenfalls die Darstellung von Mager viel mehr inneren Werth hat. Dem Meister soll und kann Niemand einen Vorwurf machen, wenn er lieber Schätze sammelt und in den Quellen liest als sich auf diesem organisatorischen Gebiete umsieht; aber die Jünger, und selbst so bedeutende Jünger, dürfen es nicht verschmähen auf Ordnungen zu halten, denen denn doch ein Sinn nicht abgesprochen werden kann und welche nun einmal einem größern Kreise nahe gelegt sind. Es wäre auch in § 113. Anm. 3. nicht eine solche Uebersetzung der römischen Casusnamen gegeben worden, wenn der Verfasser mit den neuesten Forschungen Schömanns u. A. auf diesem Gebiete sich bekannt gemacht hätte. Wir wollen durch solche Bemerkungen nicht etwa die Arbeit Herrn Kehreins, die wir mit großer Freude begrüßt haben und mit aufrichtigem Eifer empfehlen, verkleinern, sondern möchten ihn nur bitten, diese Seite der Sprachforschung nicht außer Acht zu lassen. — Druckfehler sind in dem Buche da und dort stehen geblieben, so S. 1. hinüberweichend statt hinüberreichend; S. 13. mânô statt mânôt; S. 10. war statt was; S. 36. vor N. statt von N.; S. 49. dâuhts statt dâuths; S. 50. gots statt gôds u. s. f. Vielleicht sammelt der Verfasser solche Kleinigkeiten sorgfältig und fügt sie einmal auf einem Blatte Nachträge zu seinem Buche; denn in grammatischen Werken ist eine scrupulose Genauigkeit doppelt nothwendig. Wir wünschen noch einmal diesem ganz tüchtigen Werke, das wegen des niedrigen Preises wohl von jedem Freunde deutscher Sprache angeschafft werden kann, die weite Verbreitung, welcher es würdig ist.

Zürich im Juni 1850.

H. Schweizer.

Instruction and Recreation, a selection of English literature, collected and arranged under proper heads for the use of schools and private-study von Dr. H. A. Manitius. Dresden bei Adler und Dietze 1849. 208 S.

Diese Sammlung, aus 8 Abschnitten bestehend, hat den Stoff aus ältern und neuern Schriftstellern erhalten, der, aus den verschiedensten Lebensgebieten geschöpft, Vergnügen und Belehrung dem Lernenden gewähren und durch den Fortschritt von leichtern zu schwierigern Stücken den Schüler auf verschiedenen Lehrstufen fesseln soll. Obwohl das Buch weder Lexikon, noch Anmerkungen, Accente 2c., die sonstigen Unterstützungsmittel zur Einführung als Schulbuch enthält, so wollen wir seine Brauchbarkeit trotz dieser fehlenden Requisite nicht in Zweifel ziehen. Der 2te Abschnitt enthält kurze Biographieen von 24 berühmten Männern. Der 3te besteht aus Briefen von S. 57 bis 75.

Die englische Aussprache in möglichst einfacher und zuverlässiger Darstellung nach Sheridan, Walker, Knowles und Smart. Eine Zugabe zu jeder englischen Grammatik; ein Leitfaden für den Lehrer wie für den Selbstunterricht von Dr. Bernhard Schmitz. Berlin. Ferd. Dümmlers Buchhandlung 1849.

Der Verfasser hat bei der bisher so complicirt behandelten Darstellung der englischen Aussprache darauf Bedacht nehmen wollen, auf die möglichste Theilung der Schwierigkeiten hinzuwirken. Hiernach ist die Beschreibung und Bestimmung der Laute und ihrer Zeichen im Allgemeinen von der Darstellung der Regeln und Ausnahmen abgesondert, die Regel von der Ausnahme getrennt worden. Als Auctorität ist der Verfasser dem bekannten Orthoepisten B. H. Smart (Pronouncing Dictionary of the English language, 2te Ausgabe 1846, London) gefolgt.

Jede Orthoepie hat einen so sterilen, trockenen Charakter, daß, durch eine solche Lautwüste erschreckt, Viele vom Studium des Englischen abgeschreckt wurden. Wenn man daher in neuerer Zeit es vorgezogen hat, dem Schüler gleich einen Lese- und Uebersetzungsstoff in die Hand zu geben, die Bezeichnung der einzelnen Laute hinzuzufügen und durch Unterstützung des Lehrers den dürren Staub der Orthoepie zu vermeiden, so hat man allerdings den Lernenden zum Genusse der neuen Sprache schnell geführt, ohne daß jedoch ihm später eine beständige Reinigung, Läuterung der praktisch gewonnenen Lautkenntnisse erspart werden könnten. Den vorhandenen Hülfsmitteln zur Kenntniß der Aussprache reiht sich das vorliegende vortheilhaft an, jedoch hat eine solche Arbeit nur dann einen ausreichenden Werth, wenn sie dem Aufklärung Suchenden als Führer durch das ganze Wortgebiet vorangeht. Die berühmten englischen Orthoepisten schrieben deßhalb ein Lexikon und dadurch erreichten sie es, dem Regelwerke die vollständigste Ergänzung und Erläuterung zu

geben. Wollte Jemand diese englische Aussprache des Dr. Schmitz als die maßgebende anerkennen, so dürfte er natürlich, um nicht irre zu werden, auch keines der vorhandenen, von andern Grundsätzen ausgehenden Lexicis als Hülfsmittel benutzen, sondern es müßte ein eigenes Wörterbuch des Verfassers vorhanden sein.

Th. Schmidt.

III.

Geographische Charakterbilder in abgerundeten Gemälden aus der Länder- und Völkerkunde. Nach Musterdarstellungen der deutschen und ausländischen Literatur für die obere Stufe des geographischen Unterrichts in Schulen, so wie zu einer bildenden Lectüre für Freunde der Erdkunde überhaupt bearbeitet von A. W. Grube. 2 Theile. Leipzig. Verlag von Friedrich Brandstetter 1850.

Vorliegendes Werk erfüllt ein sehr wesentliches Bedürfniß des geographischen Unterrichts. Es geht von der richtigen Voraussetzung aus, daß der eigentliche geistige Gewinn, welchen der Schüler aus demselben ziehen soll, nicht in einem Aufspeichern von Namen und Specialitäten besteht, sondern darin, daß er einen Blick bekommt für die Wechselwirkung des Erd- und Menschenlebens. Also derselbe Gedanke, welcher dem Ritterschen Werke und den Schriften seiner Schule zum Grunde liegt, und der in neuern Schriften, wie „Kohl über den Verkehr und die Ansiedelungen der Menschen", oder „Kapp die philosophische Erdkunde", sehr prägnant verfolgt wird. Indessen Werke dieser Art haben für den Unterricht als solchen nur einen sehr untergeordneten Werth, da sie viel zu abstract und allgemein gehalten sind, als daß sie für das Jugendalter, welches sich noch wesentlich auf der psychologischen Stufe der Anschauung bewegt, geeignet sein könnten. — Die Charakterbilder suchen dagegen durch ganz individuelle, für sich abgerundete Einzelbilder, welche die geographischen Hauptexistenzen zum Vorwurf nehmen, auf concretem Wege dem Schüler die Gesetze der Wechselwirkung des Erd- und Menschenlebens vorzuführen und zum Bewußtsein zu bringen. So finden wir zunächst eine Monographie: „Der Lappe und das Rennthier", dann „Die Schönheit des Polarwinters", dann „Hammerfest, die letzte Stadt im Norden" u. s. w. In dieser Weise gehen die Schilderungen fort von den einfachsten Culturverhältnissen einer Polarscene, einer Wüstennatur, einer Steppe, wo die Beziehungen zwischen Boden, Pflanze, Thier und Menschen leicht in die Augen springen, zu den mehr complicirten Culturverhältnissen Europa's. — Ueber die Auswahl des Stoffes ließe sich hie und da rechten, doch wird das Werk auch in der jetzigen Form dem geographischen Lehrer wesentliche Dienste leisten, und kann daher bestens empfohlen werden.

Dr. Gribel.

V.

Carl Koppe, Professor und Oberlehrer am Gymnasium zu Soest, Methodischer Leitfaden für den Unterricht im Rechnen in den untern Classen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen, nebst einer Beispielsammlung. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Essen, Bädeker 1850. IX und 216 S. (Preis 16 Sgr.)

Dieser empfehlenswerthe Leitfaden, welcher den Beinamen „methodisch" wirklich verdient, erscheint in zweiter Auflage. Die Aenderungen, welche der Herr Verfasser vornahm, gibt er selbst im Vorworte an: Vermehrung der Uebungsbeispiele, Hinzufügung eines (10 Seiten umfassenden und 6 Holzschnitte enthaltenden) Abschnittes über Inhaltsberechnung von Flächen und Körpern, Weglassung der §§ 1—22, welche eine anschauliche Erläuterung des dekadischen Zahlensystems enthielten. Der Leitfaden soll weder ein bloßes Aufgabenheft für den Schüler, noch eine bloße methodische Gebrauchsanweisung für den Lehrer sein. „So wie der Schüler im Lateinischen einer kleinen Schulgrammatik bedarf, welche die Regeln enthält, und eines Lesebuches, welches Gelegenheit zur Anwendung und Einübung der Regeln gibt, so soll dieser Leitfaden dem Schüler für den Rechenunterricht dasselbe gewähren, was die Grammatik für den sprachlichen, während die Beispielssammlung mit dem Lesebuch zu vergleichen ist. Der Leitfaden soll es dem Schüler möglich machen, das am vorigen Tage oder vor einer Woche, einem Monat, einem Jahr in der Schule Erlernte und vielleicht wieder Vergessene für sich zu Hause zu wiederholen und aufs Neue einzuprägen."

Der Leitfaden zerfällt in 2. Lehrgänge (Seite 1—50 und Seite 50—157), von denen der erste für Sexta, der zweite für Quinta und Quarta bestimmt ist; in Tertia beginnt der wissenschaftliche arithmetische Unterricht. Die Aufgabe des 1ten Lehrganges ist: „Uebung im richtigen Anschauen von Zahlenverhältnissen, denn Anschaulichkeit ist die Bedingung jedes Elementarunterrichtes." Derselbe ist nach Tillich bearbeitet und umfaßt 2 Abschnitte: 1. Von den benannten ganzen Zahlen (Verwandeln; Zusammenzählen; Abziehen; Vervielfältigen; Theilen; Anhang), 2. von den Brüchen (Verwandlung der Brüche; Zusammenzählen; Abziehen; Vervielfältigen; Theilen; Vervielfältigen und Theilen). „Jedes Exempel wird hier gleichsam als etwas Selbständiges angesehen, und seine Behandlung überall durch unmittelbare Zurückführung auf die einfachen Grundbegriffe gewonnen; nirgends werden allgemeine Principien aufgestellt, und obschon überall gesetzmäßig fortgeschritten wird, so wird doch nirgends das Gesetz selbst ausgesprochen, sondern dasselbe nie anders als in der Form eines Beispiels angeschaut." Die Behandlung ist denn auch wirklich eine ausgezeichnet klare und anschauliche, überall wird

mit dem Kopfrechnen begonnen, und das Tafelrechnen schließt sich in seiner Form unmittelbar an ersteres an, wodurch das so verderbliche Regelrechnen vermieden ist. Nur bei den Brüchen hätte § 42 auch jene Regel über Aufhebung der Brüche füglich auf den 2ten Lehrgang verspart werden dürfen, indem einmal die Kinder nicht so recht damit umspringen lernen, und dann läßt sich das Alles durch anschauliche Behandlung der Zahlverhältnisse weit besser und sicherer erreichen. Frage ich z. B. im Kopfrechnen: welcher Theil ist 9 von 12? so erhalte ich die Antwort: 3 Mal der vierte. Die Behandlung selbst folgt hieraus unmittelbar. Ferner hätte das Rechnen mit aliquoten Theilen noch weit mehr berücksichtigt werden dürfen, indem dasselbe das selbständige Rechnen am meisten fördert und auch wieder das Anschauen der Zahlverhältnisse vermittelt, wie es selber darauf gegründet ist. Mehrere der im Leitfaden berechneten Beispiele wären dadurch weit einfacher geworden. Dahin gehört auch das Zerlegen des Multiplicators und des Divisors, welches erst im zweiten Lehrgange erfolgt, wo es doch schon mit bewußter Geläufigkeit angewendet werden sollte. Das sind Kleinigkeiten; aber als einen entschiedenen Mangel muß Referent die Auffassung der Division erklären, wenn sie bloß als „Theilen" aufgefaßt werden soll. Es finden sich zwar hierüber noch einige Andeutungen im 2ten Lehrgang (S. 56 ff.), allein „das Enthaltensein" ist eigentlich doch nicht berücksichtigt. Die Division ist die entgegengesetzte Operation der Multiplication und es ist gar nicht gleichgültig, ob ich den Multiplicand oder den Multiplicator suche (nämlich für das praktische Rechnen, um welches es sich hier ja allein handelt); denn Multiplicand und Product sind immer gleich benannt, der Multiplicator aber unbenannt. Man sucht also entweder eine dem Dividend gleichartige Zahl, das ist Theilen, oder eine unbenannte, das ist Messen oder Enthaltensein. Die Aufgaben sind doch wohl nicht dieselben, ob ich sage: was kostet 1 Pfd., wenn 4 Pfd. 20 Sgr. kosten? oder: wie viel Pfd. erhalte ich für 20 Sgr., wenn ich für 5 Sgr. 1 Pfd. erhalte? Denn im ersten Fall sage ich: 1 Pfd. ist der vierte Theil von 4 Pfd., kostet also auch den vierten Theil von dem, was 4 Pfd. kosten, nämlich von 20 Sgr., das ist 5 Sgr. Im zweiten Falle sage ich: ich erhalte so oft 1 Pfd., als ich 5 Sgr. habe, oder so oft als 5 Sgr. in 20 Sgr. enthalten sind, das ist 4 Mal enthalten, also erhalte ich 4 Mal 1 Pfd. oder 4 Pfd. Zugleich bietet dieser Begriff des Enthaltenseins wesentliche Vortheile für das spätere Rechnen, namentlich auch für die Aufgaben der sogenannten zusammengesetzten Regeldetri, welche man sonst entweder durch sehr lange Schlußfolgerungen oder durch zusammengesetzte Proportionen zu lösen pflegt (man vergleiche, was Heer

in seinem methodischen Lehrbuch des Denkrechnens, Band 1, Einleitung S. 30 ff. und anderwärts sagt).

Der zweite Lehrgang ist nach Ohm bearbeitet und umfaßt 2 Abtheilungen: 1. Allgemeine Rechnungsarten (unbenannte ganze und gebrochene Zahlen; benannte Zahlen in Anwendung auf einfache, zusammengesetzte und umgekehrte Regeldetriaufgaben, Zins-, Rabatt- und Discontorechnung, Kettenrechnung, Gesellschaftsrechnung, Vermischungsrechnung); 2. besondere Rechnungsarten (Decimalbrüche, Wurzeln, Inhaltsberechnung). „Die im ersten Lehrgang nur in Beispielen vorgeführten und bereits vielfach angewendeten Gesetze werden aus diesen Beispielen abgeleitet und in bestimmten Worten ausgedrückt, so wie ja auch bei einem zweckmäßigen sprachlichen Unterricht, sei es in unserer oder in einer fremden Sprache, von Beispielen ausgegangen und aus diesen die Regel abstrahirt wird, nicht umgekehrt erst die Regel und dann Beispiele." Demnach wäre die Aufgabe des zweiten Lehrganges: „Uebung im Abstrahiren". Das mag am Ende für ein Gymnasium genügen, keineswegs aber für eine Bürgerschule, für welche der Verfasser doch auch geschrieben hat. Hiemit im Zusammenhang steht auch die Bemerkung S. 102, wo der Verfasser glaubt, er habe mit Recht Aufgaben weggelassen, welche sich auf sachliche Verhältnisse beziehen, die außerhalb des Gesichtskreises des kindlichen Alters liegen. Ja, diese hat er „mit Recht" ausgeschlossen, aber er gibt auch sachliche Verhältnisse, welche innerhalb des Gesichtskreises der Knaben (in Quarta wird man Knaben haben) liegen, und solche sind mit Unrecht ausgeschlossen. Es ist aber schwer, oder vielmehr unthunlich, für Gymnasien und Bürgerschulen gleichzeitig zu schreiben, Bedürfnisse, künftiger Beruf und häuslicher Kreis sind anders. Wenn auch zugegeben werden muß, daß die meisten Aufgaben der praktischen Arithmetik sich auf Kauf und Verkauf beziehen (in der ganzen Aufgabensammlung des Verfassers ist gewiß auch kein Procent anderer!), so gibt es denn doch noch eine große Menge arithmetischer Aufgaben, in welchen der Preis entweder gar nicht vorkommt, oder nur eine untergeordnete Rolle spielt. Hierauf näher einzutreten, verbietet der Raum einer Anzeige.

Durch die einseitige Abstractionssucht streift denn auch der Verfasser sehr nahe ans Regelrechnen, während der erste Lehrgang so ausgezeichnet anschaulich und klar behandelt ist. Die Regel § 52 ist geradezu falsch, so lange man die Aufgaben, welche auf sogenannte verkehrte Verhältnisse führen, auch noch Regeldetriaufgaben nennt, wie es der Verfasser ja thut; jedenfalls nützt sie nichts, auch wenn man die Aufgaben mit verkehrten Verhältnissen besonders behandelt; die Doppelbrüche sind ganz

übergangen (§ 40 erscheint etwas lächerlich) und deßhalb wird die Berechnung zusammengesetzter Aufgaben ziemlich mechanisch, wenn man sie nicht mit aliquoten Theilen ausführt, was auch übergangen ist. Das mag für Gymnasiasten gut sein, deren künftiger Beruf (nach der Theorie des Bureaukratismus) keinen praktischen Blick und keine Lebensgewandtheit bedarf, aber für Bürgerschulen wäre eine solche Methode verwerflich. Bei dieser Gelegenheit mag auch der Anmerkung Seite 85 über die Behandlung der Regeldetriaufgaben gedacht werden, wo der Verfasser sich auf „die Autorität eines ausgezeichneten und geachteten Schulmannes, des Herrn Seminardirector Ehrlich“, stützt. Beide Herren verwerfen die wissenschaftliche Darstellung der Proportionen für den Elementarunterricht, und haben gewiß vollkommen Recht. Aber es gibt auch eine anschauliche Behandlung der Proportionslehre und diese ist mindestens so empfehlenswerth als die Behandlungsart des Herrn Koppe. Ich will das erste beste Beispiel aus dem Buche selbst nehmen. Seite 90: 29 Ellen kosten 33 Thlr., was kosten 18 Ellen? Auflösung: Je mehr (oder weniger) Ellen man kauft, desto mehr (oder weniger) muß man dafür bezahlen und zwar für 2 Mal so viel Ellen 2 Mal so viel Thaler, für $^2/_3$ Mal so viel Ellen $^2/_3$ Mal so viel Thaler (oder klarer: für 2 Mal den dritten Theil der Ellen auch zwei Mal den dritten Theil der Thaler). Nun ist 18 aber 18 Mal der 29ste Theil von 29, also bezahlt man dafür 18 Mal den 29 Theil von 33 Thlr. Oder nach der gewöhnlichen Form:

$$29 : 18 = 33 : x$$

Das zweite Glied ist 18 Mal der 29ste Theil des ersten, also muß auch das vierte Glied 18 Mal der 29ste Theil des dritten sein, oder

$$x = \frac{18}{29} . 33$$

Alles das ist nicht wissenschaftlich. Den Satz: „Das Product der Mittelglieder ist gleich dem Product der äußern Glieder“ braucht man gar nicht und soll ihn für eine elementare Behandlung auch gar nicht brauchen. Es soll hiemit nicht gesagt werden, Herr Koppe hätte die Auflösung nach Proportionen in sein Buch aufnehmen sollen, es ist im Gegentheil besser, wenn zuerst eine Gewandtheit im Auflösen von Regeldetriaufgaben nach der bloßen Schlußform erzielt wird, allein dann empfehlen sich die Proportionen als weitaus die kürzeste Art, bei welcher man noch mit Bewußtsein rechnet; denn dieses letztere muß dem Kettensatz abgesprochen werden.

Die Decimalbrüche mögen darum so stiefmütterlich weggekommen sein, weil die preußischen Münzen, Maße und Gewichte sich dem Decimalsystem nicht fügen, allein auch die Behandlung entspricht dem Stand-

punct nicht, auf dem die Schüler stehen, wenn sie die gemeinen Brüche absolvirt haben; von der erschrecklichen Definition: „Brüche, deren Nenner mit einer 1 und angehängten Nullen geschrieben werden", gar nicht zu reden. Die Decimalbrüche sollten nicht nur als eine „besondere Rechnungsart" hingestellt sein, denn wenn sie auch künstliche Brüche sind, so gewähren sie doch fürs praktische Rechnen ungemeine Vortheile und namentlich, wenn man Decimalbrüche und gewöhnliche Brüche gleichzeitig anwendet. So namentlich bei allen Zins-, Rabatt-, Disconto-, Gewinn- und Verlustrechnungen, überhaupt wo Procente vorkommen.

Aus dieser Anzeige mag der Herr Verfasser entnehmen, mit welchem Interesse wir sein Büchlein gelesen haben, und wir können es nur wiederholt für Gymnasien empfehlen (nicht aber für Bürgerschulen, wenigstens den 2ten Lehrgang nicht); vielleicht ist es ihm möglich, einige der gemachten Bemerkungen bei einer folgenden Auflage zu benützen.

Baden. H. Zähringer.

Elementarlehre von den Logarithmen auf einen neuen, verständlichern und umfassendern Begriff dieser Hülfszahlen gegründet, bloß die Kenntniß der gewöhnlichsten Zifferrechnungen voraussetzend, ohne Algebra gemeinfaßlich zergliedert von Wilh. Matzka, Prof. der Mathematik. Vorzugsweise bestimmt zur Verbreitung dieser im Zifferrechnen so vielseitig nützlichen Lehre im Kreise der praktischen Rechner in Untergymnasien, Real-, Gewerbs- und Bürgerschulen. Prag 1850. Calvesche Buchhandlung. 128 S. 8.

Der Titel nennt die Logarithmen Hülfszahlen und als solche werden sie im ganzen Buche behandelt und in diesem Begriffe wird die neue Erklärungsart gesucht. Die Grundvorstellung von den Logarithmen, sagt der Verfasser in § 2, ist: „sie sind Stellvertreter der Zahlen in Rechnungen" und ebendaselbst, „die Grundvorstellung von den Logarithmen der Zahlen „besteht darin, daß man 1) anstatt der Zahlen, mit denen man eigent„lich rechnen sollte, die ihnen angehörigen Logarithmen nehme, 2) aus „diesen auf leichtere Weise den Logarithmus der zu suchenden Zahl be„rechne, und 3) zu diesem Logarithmus wieder die Zahl bestimme, der „er angehört, wonach diese die von der Rechnungsaufgabe eigentlich „verlangte Zahl sein wird". In § 3 heißt es weiter: „Grundforderung „an die Logarithmen: Zahl und Logarithmus bestimmen einander gegen„seitig". In § 4 folgt Begriff und Erforderniß der Logarithmentafeln, in § 5 Grundbemessung der Logarithmen und Grundgesetz des Rechnens mit ihnen und in § 6 folgt die Erklärung der Logarithmen, welche lautet: „Logarithmen von Zahlen sind gewisse nach diesen Zahlen ver-

„gestalt bemessene oder gerichtete Hülfszahlen, daß dem Producte aus „was immer für Zahlen die Summe ihrer Logarithmen als Logarithme „zukommt". Mittelst dieses Satzes wird dann ein Täfelchen der Logarithmen construirt so: „Nehmen wir demnach an, daß wir der kleinsten „ganzen Zahl, die noch ein Vervielfachen anderer bewirkt, nämlich der „Zahl 2, den möglichst kleinsten ganzzahligen Logarithmen, d. i. 1, bei„legen, so lassen sich leicht die Zahlen finden, denen die Logarithmen „2, 3, 4, . . . 5 zuzuweisen kommen". Dann wird durch dieß Täfelchen erläutert, wie man den Logarithmus von Producten, Quotienten, Brüchen, behandelt, dann wird zu den Potenzen und Wurzeln übergegangen, und so kommt der Verf. im § 25 zum Begriff der Grundzahl der Logarithmen. Da wird nun gesagt: „Um den Zahlen ihre mit dem Namen „Logarithmen belegten Zeiger, der schon öfter wiederholten Anforderung „(§ 5) gemäß, anzupassen, muß man mit irgend einer ausgewählten „Zahl einen gewissen Logarithmus verknüpfen: weil dann — wenn anders „diese Verknüpfung nicht an sich unpassend ist — mit jeder anderweitigen „Zahl gleichfalls ein, aber auch nur ein paßlicher — entschiedener oder „bestimmter — Logarithme sich verbinden läßt, was sich im Kommen„den deutlich herausstellen wird. Am zusagendsten findet man, sich für eine Zahl zu entscheiden, der man den Logarithmen 1 beilegt".

Wir meinen für die Leser der Revue so viel aus dem Buche mitgetheilt zu haben, um ihnen das Selbsturtheilen überlassen zu können, dürfen aber nicht unbemerkt lassen, daß der Herr Verf. in der Vorrede bemerkt: der Begriff des Logarithmen bedingt die Lehre vom Potenziren, welches fast in keinem Buche auf eine stichhaltige Definition gegründet und vollständig folgerecht durchgeführt ist. Ob der Verf. nun diesem Mangel nach dem Mitgetheilten abgeholfen haben dürfte, das scheint fast zweifelhaft. Fast komisch aber klingt es, wenn S. 22 gesagt wird: „Einem allgemein herrschenden Gebrauche (oder eigentlich Mißbrauche) „gemäß nennt man aber auch die in entgegengesetzten, positiven oder „negativen Beziehungen stehenden, also die entgegengesetzt-, positiv- oder „negativ-beziehlichen Größen kurzweg entgegengesetzte, positive oder nega„tive Größen. So nennt man regelrechte Unterschiede positiv (der „Herr Verf. meint damit z. B. 9—4) also regelwidrige Unterschiede „negativ" (z. B. 4—9).

Wenn man aus der Mathematik Dinge in die praktische Rechensphäre aufnehmen will, so thut man Unrecht, wenn man die Wahrheiten von ihrem naturwüchsigen Boden losreißt und neue Erklärungen giebt, die nur wie Stelzen das Gehen erschweren. Man verhüllt dadurch in der That die Sache. Wenn es dem Herrn Verf. gefallen hätte, die

wenigen mathemathischen Wahrheiten aufzunehmen, welche das wahre Wesen des Logarithmus enthüllen, er hätte gewiß nicht eines ganzen Büchleins bedurft, um auch Anfänger mit einem einsichtigen Logarithmenrechnen bekannt zu machen.

S.

IX.

J. Nissen, Unterredungen über die biblischen Geschichten. Ein praktisches Handbuch für Schullehrer. Band II. Neues Testament. Mit einem Anhang: Festunterredungen. 4. Auflage. Kiel, Schwers. 386 S. 26¼ Sgr.

Das vorliegende Buch ist nicht nur für den Lehrer an der Volksschule, sondern auch für denjenigen, welcher an höhern Schulen in den untern Classen den Religionsunterricht an den biblischen Geschichten ertheilt, ein vortreffliches Hülfsmittel. Der Verf. steht auf dem kirchlichen Standpunct, und die Wärme und Innigkeit seines Glaubens durchdringt sein Werk. Wir würden gerne eine Probe der Darstellung hier mittheilen, aber der Raum verbietet es. So genüge denn die Versicherung, daß wir selber nach allen Seiten hin von dem Verf. uns angeregt fühlen und sein Buch bei unserm Unterricht vielfach benutzen. Seine Unterredungen sind wahrhaft Unterredungen und zwar mit Kindern, geschickt sie zu dem Herrn hin zu führen. In einer neuen Auflage würden wir wünschen, die Bergpredigt mit behandelt zu sehen.

W. Langbein.

III. Vermischte Aufsätze und Kleinigkeiten.

Rechtfertigung gegen Herrn Professor Bonitz.

Herr H. Bonitz hat in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien: Erster Jahrgang, 8tes Heft, S. 625—639 meine Anzeige des Entwurfes der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich, vom Ministerium des Cultus und Unterrichts, welche im Januarheft der Pädagogischen Revue v. J. 1850 S. 13—47 abgedruckt ist, einer Betrachtung und Würdigung unterworfen, die mich zu einer Erwiderung nöthigt. Die Hauptvorwürfe, welche er mir macht, sind: 1) ich hätte zwar gewußt und auch anerkannt, daß die Schrift nur ein Entwurf und nicht ein Gesetz sei, aber ich hätte den Umstand bei meiner Beurtheilung nicht mit in die Waagschale gelegt, und namentlich deßhalb nicht die Widersprüche lösen können, welche ich in dem Vorworte gefunden hätte, und ich hätte dagegen den Vorwurf von minutiösen Vorschriften ausgesprochen; 2) meine Beurtheilung habe einen anmaßenden, absprechenden Ton, zu dem ich die Berechtigung nur in der Gewißheit meiner subjectiven Ueberzeugung suchen könne; 3) ich hätte mir nicht die Mühe gegeben, den Gegenstand meiner Beurtheilung genau aufzufassen; 4) ich stände in wichtigen Fragen mit mir selber in Widerspruch. Es kommen noch andere zum Theil bittere Bemerkungen vor, deren ich weiter unten Erwähnung thun werde, nachdem ich diese Hauptanklagen beleuchtet habe. Was den ersten Vorwurf anlangt, so kann ich einfach auf die Anzeige hinweisen, da ich auch jetzt noch nicht einsehe, warum das Minutiöse darum nicht minutiös sein soll, weil es in einem Gesetzesentwurfe steht. Oder es verbindet das österreichische Cultusministerium mit dem Worte Entwurf eine Vorstellung, welche man sonst wohl nicht damit zu verbinden pflegt. Für die Leser aber, denen der Entwurf nicht in die Hände gekommen sein sollte, bemerke ich ausdrücklich, daß die von mir in der gedachten Anzeige mitgetheilten Stellen des Entwurfes nicht etwa in den Erläuterungen desselben, sondern wirklich und wörtlich in den Paragraphen stehen, welche für das Gesetz entworfen sind. Daß Kleinliches in den Erläuterungen einmal unterlaufen konnte und auch öfters untergelaufen ist, habe ich nicht rügen mögen und will es auch jetzt nicht ans Licht ziehen, obwohl Hr. B. sich auf die Erläu-

terungen beruft, um mich ein wenig zu rectificiren. Ich kann wirklich nur wiederholen, daß es kein ehrenhaftes Zeugniß für den Lehrstand ist, wenn das Cultusministerium so specielle Paragraphen und Erläuterungen zu entwerfen sich gedrungen fühlte.

Was den zweiten Vorwurf anlangt, so bemerke ich, daß man sich zunächst einem Ministerialentwurfe anders gegenüber fühlt als den Vorschlägen eines einzelnen Mannes; daß man an eine Arbeit eines Ministerii, wenn sie auch nur als ein Entwurf veröffentlicht wird, andere Forderungen als an die eines einzelnen Schulmannes machen muß; daß man dem, was Gesetz werden zu wollen droht, ein ernsteres Halt entgegen rufen muß als den Meinungen eines Mitberathenden auf dem Felde der Litteratur; daß man einer solchen gesetzgeberischen Entwurfssprache, die kategorisch genug ist, nur eben eine solche entschiedene Sprache gegenüber stellen kann. Wenn also Hr. B. Gründe in meinen Gegenbemerkungen vermißte, so wundere ich mich füglich, wie er sie nur erwarten kann. Denn wenn sie hätten gegeben werden sollen, dann möchte dazu wohl schwerlich die Revue Raum gehabt haben, weil eine solche gründliche Widerlegung des nach meiner Ansicht Verfehlten mindestens ein ganzes Buch umfaßt haben würde, da ja der Entwurf alle und jede Seite des gesammten höheren Schulwesens berührt und oft ins allerspeciellste sich ergeht. Sollte also der Entwurf in der Revue ganz und nicht bloß stück- und brockenweise besprochen werden, so konnte die Anzeige nicht füglich anders ausfallen. Vielleicht hätte der Ton bisweilen minder spitzig sein können; aber es lag weder ein innerer noch ein äußerer Grund vor, die Feder abzustumpfen, da ich keine Person vor mir hatte, also auch unmöglich persönlich verletzen konnte. Wenn aber Hr. B. sagt: „in manchen Aeußerungen höre man den Ton unbedingten Selbstvertrauens hindurchklingen, eines Selbstvertrauens, welches sich so vollkommen sicher im Besitze der Wahrheit weiß, daß eine Begründung der Behauptungen nicht erforderlich“, und wenn er später von einem „zuversichtlichen“ und „absprechenden Tone“ redet, welcher „nur in der Gewißheit der subjectiven Ueberzeugung seine Berechtigung suchen kann“, so hat mich das von Hrn. B. überraschen müssen, der ja nach S. 635 von mir weiß, „daß ich eine Reihe von Jahren hindurch eine geachtete, stark besuchte Schulanstalt leite und Erfahrungen der Art zu sammeln reiche Gelegenheit hatte“, der von sich S. 634 sagt: „sein (des Hrn. B.) Interesse für dieselbe (Pädagogik) hat ihn seit einer Reihe von Jahren nicht leicht eine der bedeutendern Erscheinungen in derselben unbemerkt vorüber gehen lassen“. Wer so mich kennt und so von der Pädagogik Notiz genommen und mir dann vorwerfen kann,

ich trüge nur unbegründete subjective Meinungen vor, oder wer nun gar noch in einer Anzeige in der Revue die Begründung meiner Behauptungen verlangen kann, den muß ich in der That bitten, sich die bei der Anzeige vermißten Gründe aus meinen selbständigen Werken wie aus den Jahrgängen der Revue 1839, 47, 49, 50 zu suchen. Da ich aber für die Leser der Revue und nicht für Hrn. B. die Anzeige machte, so bedurfte es der Wiederholung des in der Revue schon oft Gesagten nicht mehr. Gehört aber die Revue oder das von mir anderweitig auf dem Felde der Schullitteratur Veröffentlichte nicht zu dem Range der bedeutendern Erscheinungen, denen Hr. B. seine Aufmerksamkeit zugewandt, so darf ich mich füglich darüber verwundern, daß er nun mit Einem Male in meine Anzeige eines Ministerialentwurfes so viel Wichtigkeit hineinlegt, um mich absprechend zu nennen und mich in der Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien einem Publicum, welches wahrscheinlich von mir, meinen pädagogischen Werken und von meinen Abhandlungen in der Revue nichts weiß, als einen Mann zu charakterisiren, der für seine Behauptungen nichts als unbedingtes Selbstvertrauen und die Gewißheit seiner subjectiven Ueberzeugung habe.

Den dritten Vorwurf beweist Hr. B. durch folgende Belege: S. 628 in einer Anmerkung sagt Hr. B.: „Ref. weiß die Behauptung des „Hrn. S., daß für die erziehende Aufgabe auch nicht einmal ein Wink „gegeben sei, nicht damit zu vereinigen, daß Hr. S. selbst an einer „andern Stelle S. 32 ausspricht, über Disciplin sei sehr viel Ge„sundes gesagt. Disciplin ist freilich noch nicht Erziehung, doch gehört „sie gewiß zu ihr, als ihre nothwendige Bedingung. Daß übrigens „Hr. S. diejenigen Andeutungen, welche sich für einen erziehenden „Unterricht in den Instructionen zu jedem Lehrgegenstande finden, „übersehen hat, kann bei den anderweitigen Beispielen seiner flüchtigen „Lectüre des Entwurfes, die sich später zeigen werden, wenig auffallen." Dieß erste Beispiel von meiner flüchtigen Lectüre ist nun freilich nicht sehr glücklich, denn wer auch nur eine einzige Abhandlung aus meiner Feder über das Erziehungsgebiet in den höheren Schulen gelesen hat, der weiß, daß mir Disciplin und erziehender Unterricht und Erziehung in den Schulen noch ein wenig weiter aus einander liegen, als das so herkömmlich angesehen wird. Ich kann also bei diesem Beispiele von der Flüchtigkeit meiner Lectüre nur für mich bedauern, daß meine Arbeiten für Hrn. B. bisher zu unbedeutend gewesen; muß mich aber höchlich wundern, wie ihn seine Unkenntniß zu einem solchen Urtheile über mich verführt. — Nachdem Hr. B. über die Einheitlichkeit im Unterrichte einen Excurs gemacht hat, fährt er so fort: „Wir kehren zurück zu

„unserer Berichterstattung, um nun noch einzelne ausgesprochene Rügen „zu erwähnen, und Ref. beschränkt sich dabei vorläufig auf solche, welche „nicht bloß auf Flüchtigkeit im Lesen des Inhalts beruhen." Er bringt nun in der Anmerkung S. 633 einen ersten Flüchtigkeitsbeweis, der darin besteht, daß im österreichischen Gesetzentwurf steht: „Ueber solche „Zusammentretungen könne ein Protocoll in duplo für die Lehrercon„ferenz und für den Schulrath angefertigt werden", daß dagegen in meiner Anzeige steht: „wird" ein Protocoll in duplo angefertigt. Ein zweiter Flüchtigkeitsbeweis liegt darin, daß ein weggelassenes „nicht" nicht als Druckfehler hernach verzeichnet ist. Ein drittes Beispiel meines flüchtigen Lesens ist, daß ich gesagt habe: „Zu dem Verfehlten rechnen wir, daß der Schüler zu jeder Lehrstunde eine häusliche Aufgabe erhalten soll". Dieß, meint Hr. B., stände in dem Anhange S. 100 in wesentlich anderer Weise modificirt. Daselbst steht nun aber: „im „Gegentheil fordert eine gesunde Schuleinrichtung, daß die Schule ihre „Wirksamkeit auf den Schüler über die Zeit der Lehrstunden hinaus „erstrecke, und in der Regel für jede folgende Lehrstunde eine Leistung, „und sei sie noch so gering und unbedeutend, zur bestimmten Pflicht „mache". Mehr als Flüchtigkeit, sondern Entstellung soll es sein, wenn ich die Worte des Entwurfes: „Von dem elterlichen Hause „hat die Schule nur die Unterstützung zu erwarten und zu „beanspruchen, daß es die Schüler zu guter Zucht, zu Ge„horsam und Fleiß anhalte; sie darf von ihm aber, wofern „nicht eben ein Schüler besondere Unterbrechungen im „Unterrichte erfahren hat, nicht irgend eine Unterstützung „oder Anleitung für die Arbeiten der Schüler erfordern", kurz so ausdrücke: „Zu dem Verfehlten rechnen wir ....., daß „es ein Vorwurf für die Schule sein soll, wenn die einzelnen „Buben einmal eines Hülfslehrers bedürfen." Wenn das Hr. B. eine Entstellung nennen will, so müssen wir uns das gefallen lassen. Es scheint uns eben auch jetzt noch einer Schule wohl zuständig zu sein, daß sie für einen einzelnen Schüler, auch wenn dieser nicht gerade besondere Unterbrechungen im Unterricht erfahren hat, wenn er nämlich um anderweitiger Umstände willen im Einzelnen einer Nachhülfe bedarf, diese Nachhülfe von den Eltern beansprucht. Meine Bemerkung bezog sich aber nur auf die hier abgedruckten Worte des Entwurfes, denn was darauf weiter folgt: „wo eine Schule für einen bedeutenden Theil ihrer „Schüler eine Unterstützung des Unterrichtes außer den Lehrstunden „bedarf, da hat sie nicht ihre Pflicht genügend erfüllt", unterschreibe auch ich. So weit reichen die Belege des Hrn. B. für den Vorwurf eines

flüchtigen Lesens und einer Entstellung des wesentlichen Inhaltes. Sollte Hr. B. nicht andere Beweise beibringen können, dann dürfte ich wiederum mit der Gewißheit meiner subjectiven Ueberzeugung in einem absprechenden Tone sagen: Hr. B. ist seinen Beweis für seinen Vorwurf gegen mich schuldig geblieben.

Endlich sagt Hr. B., ich sei in wesentlichen Puncten nicht mit mir in Uebereinstimmung geblieben, und beweist das so: In der Anzeige des Entwurfes hätte ich gesagt: „Das preußische Untergymnasium „ist eine Nothwendigkeit, über deren Ausführbarkeit nicht erst durch „die Erfahrung entschieden werden soll, und darum eine Nothwendigkeit, „weil das Realgymnasium eine Wirklichkeit ist", und einen Monat später hätte ich (in einer Erwiderung gegen die Einwände des Herrn Mützell, welche dieser gegen das Untergymnasium gemacht hat) gesagt: „Die „Majorität der Conferenz hat auch keinesweges die Wichtigkeit der Ein„wände verkannt; aber sie hielt das Gewicht der Gegengründe für „schwerer, und Jedermann weiß, welche Täuschungen hier obwalten, „und so ist auch vielleicht die Majorität in einer Täuschung über die „Gewichtigkeit ihrer Gründe; aber vielleicht auch die Minorität. Es gibt „wirklich keine Goldwaage der Gründe, nach welcher man die Schwere „derselben prüfte, und daher wird es in der That fast unmöglich sein, „auf dem Gebiete der Betrachtungen den Streit zu Ende zu führen. „Jeder Mitkämpfer hat eine falsche Waage in der Hand und alle die„jenigen, welche in den Kampf hineingezogen werden, nicht minder. „Das ist der Fall in allen den Dingen, wo die Wirklichkeit gewogen „werden soll, und die Erfahrung den Ausschlag geben muß." Diese letzten Worte unterstreicht Hr. B. und deutet sie so, als wenn hier stände: über das Untergymnasium muß noch erst die Erfahrung entscheiden; während es für den unbefangenen Leser ein ganz allgemeiner Satz ist und im Zusammenhang den Sinn hat: in allen den Dingen, in welchen die Erfahrung zu entscheiden hat, wird man nie durch Gründe und Gegengründe zu voller Ueberzeugung gelangen. Wenn man nun gar die folgenden Worte in dem angeführten Texte liest: „Darum werden auch alle diejenigen, welche die Macht der „Wirklichkeit, des Gewordenen, der Geschichte anerkennen, „nicht zagen noch verzagen dürfen ob der Beschlüsse, welche nach ihrer „Ansicht gefahrbringend sind", so muß ein unbeirrter Leser auch herauslesen: hier ist bereits eine Wirklichkeit, deren Macht sagt, daß die Gründe und Ansichten nicht stichhaltig sind. Ich gestehe aufrichtig, daß mich nichts mehr überrascht hat, als mich auf diesem Gebiete eines Widerspruches mit mir selber bezüchtigt zu hören. Freilich, wenn man

es wie Hr. B. beginnt, dann ist Vieles möglich. Da nun Hr. B. kein anderes Beispiel eines Widerspruches mit mir selbst aufgestellt hat, so werde ich schon wieder mit der Gewißheit meiner subjectiven Ueberzeugung in einem absprechenden Tone sagen: Hr. B. ist seinen Beweis für seinen Vorwurf gegen mich schuldig geblieben.

Ich kann und darf nicht ungerügt lassen, was Hr. B. noch so im Einzelnen angebracht hat. In meiner Anzeige, welche sich möglichst an den Entwurf bindet, heißt es: „Mitleitend ist endlich noch eine städtische oder Gemeindedeputation aus 3 Mitgliedern, welche von den „Vertretern der Gemeinde (also aus der socialen Gemeinde) gewählt „werden. (Auch ein preußischer Unsinn.) Zweck dieser Deputation ist, „die Wechselwirkung und den Einklang von Schule und Leben zu vermitteln (eine trostlose wie leere Phrase). Insbesondere sollen dadurch „1) die das Gymnasium betreffenden Wünsche der Gemeinde zur Kenntniß „des Directors und Lehrkörpers gelangen (sollen die Lehrkörper auch „Geld erwerben helfen?)." Zu dieser letzten Frage macht Hr. B. folgende Anmerkung: „Referent bedauert, daß Hr. S. einen so trivialen Spaß, „wie man ihn kaum in einer Volksrede zur Erheiterung nur halb aufmerksamer Zuhörer vorzubringen sich erlauben würde, für die Leser des „geachteten Blattes, in das er schrieb, hat drucken lassen." Gewiß fragen die Leser verwundert mit mir, wie eine so einfache, freilich auch spitze, Frage nun auch gleich an eine Volksrede erinnern könne. Ich wüßte darauf allenfalls eine Antwort, die ich aber unterdrücken will, um nicht Persönlichkeiten mit selbigen zu erwidern. Warum aber Hr. B. jene Frage einen trivialen Spaß nennt, das weiß ich mir nicht anders zu erklären, als daß er auch nicht eine Silbe von dem gelesen hat, was in der Revue sonst schon veröffentlicht ist. Für die Leser der Revue sollte die Frage nur an die einzig mögliche Beziehung der socialen Gemeinde zur Schule erinnern, und somit war diese Frage nur für die Nichtleser der Revue spaßhaft und trivial. Mehr aber als verwundern muß ich mich über Hrn. B., wenn er in Betreff dieser Angelegenheit in seinem Texte von mir sagt: „Hr. S. verlangt nämlich, daß, unterschieden von der socialen, sei es politischen oder kirchlichen Gemeinde, „eine Schulgemeinde constituirt werde, bestehend aus den Eltern derjenigen Kinder, welche in eine bestimmte Schule gehen (vgl. Verhandlungen der Berliner Landesschulconferenz 1849 S. 86), und will nur „aus dieser, nicht aus der socialen die Vertreter hervorgehen lassen, „welche sich, als Mitglieder einer Deputation oder eines Curatoriums „oder eines Erziehungsrathes, für das Wohl der Schule zu betheiligen „hätten, und bekämpft nun auf alle Weise die Betheiligung der socialen

„Gemeinde mit solchen Rechten und Pflichten.“ Ich will den Lesern nicht wiederholen, was mich jene Protocolle S. 86 sagen lassen, woselbst keine Andeutung davon steht, daß nur aus der Schulgemeinde die Vertreter der Schulen hervorgehen sollen. Aber wohl war der Antrag von mir S. 82 der Protocolle wörtlich so: „Der Erziehungsrath .... wird „gebildet 1) aus einem königl. Schulrath; 2) aus so vielen Mitgliedern „des Gemeindevorstandes als Gymnasien vorhanden sind; 3) aus eben „so vielen Mitgliedern des Gemeinderathes und 4) aus eben so vielen „von dem Gemeinderathe gewählten Vätern, deren Söhne die Gymnasien „besuchen; 5) aus dem Director oder Rector und einer angemessenen „aus der Wahl der Lehrer hervorgegangenen Zahl der Lehrer.“ Ferner ist die Angelegenheit in der Revue Juliheft 1849 nochmals von mir zur Sprache gebracht und heißt der Artikel: Die Berechtigung der Schulgemeinde zur Theilnahme an den Curatorien der höhern Schulen. Sollte vielleicht Hr. B. diese Sachen nicht für bedeutendere Erscheinungen gehalten haben, die seiner Beachtung würdig waren, so hätte er doch wohl aus den Protocollen **meinen** Antrag S. 82 eben so gut lesen können, als **meine** Worte S. 86, und er würde mir dann nicht eine verkehrte Ansicht angedichtet haben, deren Absichtlichkeit ziemlich deutlich ist.

Ich bedaure aufrichtig, daß das österreichische Ministerium einen Vertheidiger seines Organisationsentwurfes gefunden hat, der doch ein gar zu großer Freund der Bevormundung von Oben ist und der für den Entwurf eine solche Vorliebe offenbart, daß er gegen die Gegner fast persönlich zu werden scheint; noch mehr bedaure ich, daß ich zu einer Selbstvertheidigung den Raum in der Revue habe in Anspruch nehmen müssen.

Scheibert.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

Nro. 4 u. 5. April u. Mai 1851.

I. Abhandlungen.

Real- und Sprachgymnasium. Gegen Herrn Oberlehrer Steffenhagen.

Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerschule zu Varel.

Im Märzhefte der Revue 1850 Bd. 24 S. 187 ist ein Aufsatz des Herrn Steffenhagen abgedruckt, welcher der Ueberschrift nach das Verhältniß der Zahl der Lehrstunden in den sprachlichen und nichtsprachlichen Disciplinen besprechen soll. Im Grunde bildet aber die Klage über die Trennung des Real- und Sprachgymnasiums das Hauptthema jener Abhandlung: es wird der Beweis versucht, daß beide Anstalten eigentlich nur Eine sein sollten. Durch Mager und Scheibert ist zwar der Unterschied zwischen diesen Schulen und die Nothwendigkeit ihrer Trennung aufs klarste und überzeugendste nachgewiesen; Herr St. ignorirt aber das von beiden Männern Geleistete gänzlich. Da nun eine Partei ihres Sieges nicht sicher ist, so lange der Gegner noch das Feld behauptet, so finde ich mich veranlaßt, den von St. hingeworfenen Handschuh aufzunehmen, selbst auf die Gefahr hin, nur die alten Truppen von Neuem ins Feld führen zu können.

Der von St. geführte Beweis nimmt ungefähr folgenden Gang: Das Ziel des Sprachgymnasiums ist formale Bildung; es behauptet diese erreichen zu können durch den Unterricht in den (alten) Sprachen und erklärt daher den in der Mathematik und den Naturwissenschaften für überflüssig. Darin liegt ein Irrthum: es gibt eine besondere Art der formalen Bildung, welche allein durch die Naturwissenschaften erlangt werden kann; folglich gehören auch diese auf den Lectionsplan des Sprachgymnasiums. Das Ziel des Realgymnasiums ist die reale oder cyklische Bildung, d. h. der Erwerb derjenigen Kenntnisse, welche, allen Fachkenntnissen gegenüber, ein Gemeingut der gebildeten Volksclasse

geworden sind. Zu diesen gehören aber die alten Sprachen nicht mehr; mithin sind sie kein Gegenstand des Schulunterrichts, welcher die allgemeine oder Humanitätsbildung sich zum Ziel setzt. Hierin liegt aber ebenfalls ein Irrthum, denn die Gegenwart kann nur aus der Vergangenheit begriffen werden und unsere ganze moderne Weltanschauung beruht auf einer antiken Basis. Mithin hat das Realgymnasium seinem eigenen Principe nach unrecht, wenn es die beiden alten Sprachen aus seinem Lehrplane völlig ausscheidet. Ueberhaupt ist aber die ganze Trennung der formalen und realen Bildung eine unwahre; beide sind nur verschiedene Seiten einer und derselben Humanitätsbildung; folglich — würden wir fortfahren — kann oben der principielle Unterschied zwischen Real- und Sprachgymnasium unmöglich richtig angegeben sein, er muß in etwas Anderem liegen. Im Sinne des Hrn. St. müssen wir aber suppliren: folglich findet gar kein principieller Unterschied zwischen beiden Arten der Gymnasien statt; sie können und — um „das unselige Schisma zwischen den Männern mit antiker und den Männern mit moderner Bildung" aufzuheben — sollen sie auch zu Einer Humanitätsschule vereinigt werden.

Wir könnten nun gleich den zwischen dem Real- und Sprachgymnasium bestehenden principiellen Unterschied nachweisen — oder vielmehr den von Andern gelieferten Nachweis wiederholen — und daraus die Nothwendigkeit der Trennung beider Anstalten deduciren. Es scheint aber angemessener, vorher etwas in das Detail des von St. geführten Beweises einzugehen. Es ist schon oft genug nachgewiesen, daß eine formale Bildung für sich allein nicht bestehen, sondern nur an und durch einen realen Inhalt der Erkenntniß erworben werden könne.

Es wird dieses auch von St. anerkannt: formale und reale Bildung sollen nur verschiedene Seiten einer und derselben Humanitätsbildung sein. Dadurch erhält aber dieser Begriff noch nicht diejenige Bestimmtheit, welche ihn allein zu wissenschaftlichen oder praktischen Anwendungen brauchbar macht. Es fehlt noch der Nachweis, wie denn die formale Bildung mit der realen zusammenhänge, wie letztere aus ersterer hervorgehen könne. Es fehlt noch die Unterscheidung zwischen den verschiedenen Arten der formalen Bildung; um etwas Brauchbares zu bekommen, muß man zu den specifischen Differenzen dieses Begriffs hinabsteigen, also ihn selbst eigentlich verlassen. Solche Unterschiede gibt zwar St. ebenfalls an: in der Sprachwissenschaft soll vorzugsweise das Gedächtniß und das abstracte Denken, in der Naturwissenschaft Anschauung und Einbildungskraft in Thätigkeit gesetzt werden. Nun, die in den Naturwissenschaften in Thätigkeit gesetzte Einbildungskraft muß doch auch

Gedächtniß besitzen, denn sonst würde ihr das durch die Anschauung gewonnene Capital bald verloren gehen. Das Denken darf sie auch nicht unterlassen, denn sie soll keine Phantasmata, sondern ein in sich und mit der Wirklichkeit wohl übereinstimmendes Ganzes liefern. Durch die Natur der menschlichen Intelligenz, der es einmal nicht gegeben ist, das Wirkliche in seiner vollen Concretheit aufzufassen, ist sie schon gezwungen, zu Abstractionen, und zwar zu ziemlich hohen, hinaufzusteigen. So scheint es denn, als wenn das Studium der Naturwissenschaften allein schon hinreichte, um die formale Ausbildung der Intelligenz in ihrer ganzen Ausdehnung hervorzubringen, welchen Schein für Wahrheit zu halten man nur zu leicht durch den zu abstract gefaßten Begriff der formalen Bildung verleitet wird. Er verschwindet, wenn man weiß, daß die auf Einem Erkenntnißgebiete erworbene intellectuelle Kraft sich auf einem andern in der Regel unbrauchbar erweist; indem sie nicht für sich existirt, sondern in bestimmten Vorstellungsmassen liegt *. Eine weitere Auseinandersetzung hierüber würde zu tief in die Psychologie führen; dagegen ist es thunlich, auf einige specifische Unterschiede zwischen der an den Sprach- und der an den Naturwissenschaften erworbenen formalen Bildung aufmerksam zu machen. Ich bemerke vorher noch, daß ich den Sprachwissenschaften (alten und neuen) die historischen, den Naturwissenschaften die Mathematik beiordne, dagegen die sogenannte Naturgeschichte zwischen beide Gruppen stelle; ferner daß ich zunächst nur die eigentlich intellectuelle Bildung ins Auge fasse.

Zuerst ist hervorzuheben, daß auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft vorzugsweise die logische, auf dem der Naturwissenschaften dagegen vorzugsweise die reale Analyse und Synthese zur Anwendung kommen. Allerdings sind auf dem erstern die Zusammensetzungen und Zerlegungen nach realen Verhältnissen keineswegs ganz ausgeschlossen: die Zerlegung eines Worts in seine Silben oder einzelne Laute, in Stamm und Endung, sehr häufig die eines Gedankens in seine Theile und die entsprechenden Zusammensetzungen sind Beispiele davon; nur sind die auf rein logische Verhältnisse sich gründenden Operationen bei weitem überwiegend. Die

* „Der Verstand der Grammatik bleibt in der Grammatik; der Verstand der Mathematik bleibt in der Mathematik; und der Verstand jedes andern Faches muß sich in diesem andern Fache auf eigene Weise bilden. Wenn aber grammatische oder mathematische Begriffe irgendwie, auch nur durch entfernte Verwandtschaft, in das Geschäft eingreifen, welches unter bestimmten Umständen etwa dem Feldherrn oder dem Staatsmann obliegt: dann wird sich, was er früher von jenen Begriffen gefaßt hat, in ihm reproduciren und seinem Thun zu Hülfe kommen."

Herbart.

Bildung einer Sprachregel aus den gegebenen Beispielen, die Anwendung derselben beim Sprechen und Schreiben sind rein logische Operationen. Soll zu einem Gedanken der entsprechende Ausdruck gefunden werden, so muß jedes Element desselben einem allgemeinern Begriffe, welcher in der Sprache durch ein besonderes Wort bezeichnet wird, logisch untergeordnet werden; man muß dann wieder von jenem allgemeinen Begriff durch logische Determinationen, welche sich ebenfalls in der Sprache ausdrücken lassen, bis zu dem vorliegenden Besondern hinabsteigen; die Formen, welche die einzelnen Wörter dem Gedanken entsprechend annehmen müssen, werden gefunden, indem man die Beziehungen zwischen den Begriffen andern allgemeinern Beziehungen logisch unterordnet. Die systematische Anordnung der Grammatik, die Aufstellung der Wörterclassen, der verschiedenen Declinationen und Conjugationen u. dgl. gründen sich auch großentheils auf Zusammenstellung des Gleichen und Sonderung des Verschiedenen, d. h. auf logische Functionen. Nur wo der Inhalt mehr hervortritt, der Ausdruck zur Nebensache wird, daher in den historischen Wissenschaften, erhalten die realen Beziehungen den Vorrang. Auf der andern Seite können zwar die Naturwissenschaften keineswegs der logischen Operationen durchaus entbehren, jede Anwendung eines allgemeinen Satzes auf einen besondern Fall ist ja eine solche; aber die in ihnen vorkommenden sind meistens leicht zu vollziehen und von geringerer Bedeutung. Dagegen machen die Zerlegung zusammengesetzter Figuren in einfachere, der Stoffe in ihre chemischen Bestandtheile, der Vorgänge in die in ihnen verflochtenen einfachern Thatsachen und die entsprechenden Zusammensetzungen, also reale Analysen und Synthesen, die Hauptmomente in der Entwickelung jener Wissenschaften aus. Die Naturgeschichte steht zwischen beiden Classen ungefähr in der Mitte: die logischen Beziehungen, welche sich namentlich in der systematischen Anordnung offenbaren, und die realen, welche mehr in der Betrachtung des Einzelnen hervortreten, halten sich in ihrem Einflusse auf die Wissenschaft so ziemlich das Gleichgewicht.

Ein anderes Moment ist noch folgenreicher. Wenn irgend ein Wesen sich allmälig entwickelt und demgemäß nach und nach verschiedene continuirlich in einander übergehende Formen annimmt, so kann man sich die Aufgabe stellen, die einzelnen elementaren Vorgänge, durch welche jeder folgende Zustand aus dem vorhergehenden entsteht, von einander zu sondern, und jeden einzelnen in seiner Gesetzmäßigkeit aufzufassen und darzustellen. Ist dieses gelungen, so ist es dann möglich, den nachfolgenden Zustand seinem Causalverhältniß nach zu erklären, ihn aus dem vorhergehenden im Gedanken zu construiren. Man kann — und muß

in vielen Fällen — aber auch hierauf verzichten und sich begnügen, die auf einander folgenden Formen in ihrer Ordnung aufzufassen und sich ein Bild von der allmäligen Entwickelung des Wesens zu entwerfen. Auch hierbei können sich dann wieder bestimmte Gesetze ergeben, welche aber von denen der Elementarvorgänge wesentlich verschieden sind: die hierbei sich zeigende Gesetzmäßigkeit ist die Folge einer großen Menge mit einander verbundener und nicht gesondert aufgefaßter Processe.

Während die Gesetze der elementaren Vorgänge das Gepräge der strengsten Nothwendigkeit, der mathematischen Bestimmtheit an sich tragen, gilt für die zweite Betrachtungsweise die Unterscheidung des Wesentlichen und Zufälligen, nämlich dessen, was sich nach den schon erkannten Entwickelungsgesetzen richtet, und dessen, was durch sie nicht bestimmt wird; weil es aus Ursachen entspringt, die, bei übrigens gleichartigen Entwickelungen, bald da sind, bald nicht da sind, bald unter diesen, bald unter jenen Verhältnissen wirken, und deßhalb in dem aufgestellten Entwickelungsgesetze keinen Ausdruck gefunden haben.

Während die Gesetze der elementaren Vorgänge so gewiß ohne Ausnahme gelten, wie durch die Gesammtheit der Bedingungen das Bedingte bestimmt ist, gilt für die Entwickelungsgesetze der Satz: Keine Regel ohne Ausnahme; denn in jedem besondern Falle können bestimmte Ursachen den ganzen Vorgang modificiren, ohne daß es deßwegen erlaubt wäre, ihn in eine andere Kategorie zu setzen. Betrachten wir zum Beispiel das Wachsen einer Pflanze, so lassen sich gewisse Entwickelungsgesetze auffinden, nach welchen an bestimmten Stellen des Stengels Blattorgane hervorbrechen; nach welchen diese allmälig in verschiedenen Formen als Laub-, Kelch-, Blumenblätter, Staubfäden ꝛc. auftreten; nach welchen die Knospen in den Blattachseln entstehen; nach welchen mit der Bildung einer Blüthe am Ende eines Stengels das Wachsen desselben aufhört ꝛc. Aber zufällig bildet sich auch eine Knospe einmal an einer andern Stelle als an der gesetzmäßig bestimmten, während ebenso zufällig die an der letztern entstehende Knospe verkümmert oder ganz ausbleibt. Die Blattorgane, welche eigentlich Staubfäden werden sollten, bilden sich unter besondern Verhältnissen auch wohl zu Blumenblättern aus. Ausnahmsweise findet man auch Blüthen, welche von ihrem Stengel durchwachsen sind u. s. f. Alle die oben erwähnten Gesetze geben aber keinen Aufschluß darüber, wie der folgende Zustand der Pflanze sich aus dem vorhergehenden entwickelt. Um diesen zu erhalten, müßte man untersuchen, wie die in die Pflanze aufgenommenen Stoffe auf einander einwirken und neue chemische Verbindungen bilden; wie aus diesen die Zellen entstehen; nach welchen Gesetzen die einmal vorhandenen Zellen

die Bildung neuer bedingen, nach welchen sie verschiedene Gestalt und Beschaffenheit annehmen u. s. f.; und aus allem diesem müßten sich dann die oben angegebenen Entwickelungsgesetze, die nicht durch sie bestimmten Zufälligkeiten und ihre Ausnahmen als nothwendige Folgen ergeben. Mit Bezug auf das eben angeführte Beispiel können wir diejenige Betrachtungsweise, welche sich mit dem Aufsuchen der Gesetzmäßigkeit der Gesammtentwickelung begnügt, die morphologische, diejenige aber, welche sich die Erkenntniß der einzelnen gesonderten Vorgänge in ihrer Gesetzmäßigkeit, also das Begreifen jedes folgenden Zustandes aus dem vorgehenden seinem Causalzusammenhange nach zum Ziel setzt, die physiologische nennen.

Eine ähnliche Verschiedenheit zeigt sich auch in der wissenschaftlichen Betrachtung einer Reihe von Wesen, die in ihrer, innern oder äußern, Form theils mit einander übereinstimmen, theils von einander abweichen. Die morphologische Betrachtungsweise begnügt sich, die Bilder dieser Wesen zu vergleichen, nach dem Maße ihrer Uebereinstimmung und Verschiedenheit anzuordnen, wobei sich dann wieder allgemeine Gesetze über die allmälige Zunahme dieser Abweichungen, über den Zusammenhang zwischen denen in verschiedenen Theilen herausstellen mögen. Die physiologische hat dagegen erst dann ihre Vollendung erreicht, wenn sie den Grund der Gleichheit und Verschiedenheit anzugeben vermag, wenn sie z. B. aus der Verschiedenheit in Bau und Bestandtheilen der Eichel und des Weizenkorns, und der dadurch bedingten Vorgänge beim Wachsen die Verschiedenheit der aus ihnen hervorgehenden Pflanzen erklären könnte. Endlich mag noch bemerkt werden, daß an die morphologischen Untersuchungen sich sehr leicht teleologische anschließen, während letztere den physiologischen ganz fremd sind.

Vergleichen wir nun die oben angegebenen Classen der Schuldisciplinen mit einander, so sehen wir, daß in der Mathematik und den Naturwissenschaften durchaus die physiologische Anschauungsweise herrschend ist. Sie haben es mit dem Zusammenhang zwischen Grund und Folge, zwischen Ursache und Wirkung zu thun; in ihnen wird die Aufgabe, eine Veränderung zu erklären, erst dann als gelöst betrachtet, wenn es ihnen gelungen ist, alle einzelnen Vorgänge genau zu verfolgen, durch welche der alte Zustand in den neuen übergeht. In der Naturgeschichte kommen beide Anschauungsweisen zur Anwendung, jedoch hat die morphologische zur Zeit noch bedeutend das Uebergewicht. In den Sprach- und historischen Wissenschaften ist dagegen die morphologische allein anwendbar. Oder wer möchte es unternehmen, den Zusammenhang zwischen dem Gedanken und seinem Ausdrucke in der Sprache; den

zwischen den verschiedenen Entwickelungsstufen Einer Sprache oder Litteratur, zwischen dem frühern und dem spätern Zustande eines Volks so nachzuweisen, wie der Astronom den zwischen den jetzigen Verhältnissen unsers Planetensystems und einem frühern? Wer wollte es unternehmen, die Ursachen der Verschiedenheit zweier Sprachen, zweier Schriftsteller oder zweier Völker auf die Weise anzugeben, wie der Chemiker die der Verschiedenheit zweier Verbindungen? In allen diesen Fällen ist gewiß genug geschehen, wenn der factische Gang der Entwickelung, der factische Unterschied nachgewiesen und auf morphologische Gesetze zurückgeführt ist.

Schon aus dem ersten, und noch mehr aus dem zweiten der angegebenen Momente geht hervor, daß eine einseitige Beschäftigung mit der einen oder andern Classe der Wissenschaften eine ganz verschiedene Denk- und Anschauungsweise, also auch eine ganz verschiedene formale Bildung hervorbringen muß (obgleich beide Classen gleichmäßig alle geistigen Thätigkeiten in Anspruch nehmen), wenn nicht etwa diese Studien ganz geistlos getrieben sind und dann im Grunde gar keine bestimmte Weltanschauung hervorgerufen haben. Diese Verschiedenheit zeigt sich auch im Ganzen und Großen in unserer deutschen wissenschaftlichen Welt, nämlich in dem „unseligen Schisma" zwischen der Mehrzahl unserer Philosophen und unserer Naturforscher *. Die erstern, meistentheils durch Sprachstudien und Geschichte gebildet, hielten die morphologische Anschauungsweise fest. Da aber doch hierbei die Lücke zwischen den auf einander folgenden Gestaltungen eines Wesens (in der Regel des Alls oder des gesammten Menschengeschlechts) zu fühlbar blieb, so füllten sie dieselbe durch Speculation aus, mittelst welcher sie den Begriff des einen Zustandes aus dem des andern herzuleiten suchten. Sie verkannten dabei die Nothwendigkeit der auf den Causalzusammenhang sich stützenden physiologischen Ansicht so sehr, daß sie ihn wohl gar für ein unwahres, aus einseitiger Verstandesreflexion hervorgegangenes Verhältniß erklärten. Die Naturforscher, abgeschreckt durch jene ihnen unbegreifliche Anschauungsweise, wurden nicht allein zur Verachtung der Philosophie überhaupt getrieben, sondern sie wollten die morphologischen Gesetze auch da nicht gelten lassen, wo sie wohl berechtigt und in der Erfahrung wohl begründet auftraten. Sie wollten von leitenden Ideen u. dgl. nichts wissen, erklärten jede großartige freiere Ansicht für ein leeres Gebilde der Phantasie, verloren sich zur Strafe nur zu häufig in minutiöse Einzelnheiten, ohne deren Werth oder Unwerth für das Ganze richtig würdigen zu können, und wurden das Unzusammenhängende und Widersprechende ihrer eigenen

* Vergl. auch das Lehrbuch der Psychologie von Th. Waitz, Seite 34 u. f.

Lehren nicht gewahr. Man denke nur auf der einen Seite an das Urtheil Hegels über die Verdienste Kepplers und Newtons; auf der andern Seite an das Widerstreben, mit welchem von vielen Botanikern die Lehre von der Metamorphose der Pflanzen aufgenommen wurde. Es ist durch diese Verhältnisse eine Trennung in die deutsche Wissenschaft gekommen, welche die nachtheiligsten Folgen für beide Richtungen derselben, ja für unser gesammtes Leben gehabt hat.

Wir wollen nun den Schüler weder in der einen, noch in der andern Einseitigkeit verkommen lassen. Er mag sich frühzeitig an beide Anschauungsweisen gewöhnen, und jede an ihrem Platze gebrauchen lernen. Er mag durch sie denn auch namentlich lernen, wie die Ideen im Weltlauf sich allmälig durchdrängen, sich weiter ausbreiten und, mehr oder weniger vollkommen, realisiren; aber auch, daß sie an und für sich ohne Macht sind und nicht selbst als unmittelbar wirkende Ursachen gelten können.

So meinen denn auch wir, daß die formale Bildung, wie sie sich in der theoretischen Weltanschauung offenbart, Vielseitigkeit des Unterrichts und eine Auswahl seiner Objecte aus den verschiedenen Hauptrichtungen des Wissens für alle diejenigen Schulen, welche nicht reine Fachschulen sein wollen, fordere. Daß die cyklische Bildung ein Gleiches verlange, braucht kaum erwähnt zu werden. Wir wollen daher auch auf die von St. aufgestellte Antithese zwischen den menschlichen und göttlichen Gesetzen, zu deren Erkenntniß Sprach- und Naturwissenschaft hinführen sollen, nicht weiter eingehen; obgleich wir glauben, daß sich das Göttliche im Menschlichen, wie es Sprache, Litteratur und Geschichte kennen lehren, am unmittelbarsten manifestire. Ebenso wollen wir nicht weiter untersuchen, ob die Methode des Sprachunterrichts schon so vollkommen ausgebildet sei, wie es St. zu meinen scheint; nur möchten wir behaupten, daß, wenn der Sprachunterricht, wie es nach St. sein zu sollen scheint, „mit der Anatomie des abstractesten Gedankens" beginnen muß, dieß eben kein besonderes Licht auf seine Methode werfe. Ist die Methode des Unterrichts in den Naturwissenschaften noch nicht hinreichend ausgebildet, zeigt sich dabei die Nothwendigkeit, ihnen in dem Jugendunterricht weitern Raum zu gestatten: so liegt darin die dringende Aufforderung, der Ausbildung dieser Methode alle mögliche Sorgfalt zu widmen. Scheint hieraus zu folgen, daß dem Sprach- und geschichtlichen Unterrichte einerseits, dem naturwissenschaftlichen andererseits ein gleiches Gewicht gegeben werden müsse: so bedingt doch der Umstand, daß sich die ethische und ästhetische Bildung fast ganz allein an die ersteren anknüpft, ein bedeutendes Uebergewicht derselben für jede Schule.

Obgleich wir nun in diesen Puncten mit Hrn. St. übereinstimmen, so müssen wir doch bei unserer Ansicht beharren, daß Sprach- und Realgymnasium, wenn irgend möglich, zu trennen seien; und um diese unsere Ansicht näher zu motiviren, wollen wir die Gründe näher prüfen, aus welchen St. die Eintheilung und Einrichtung der Schulen herleitet.

Die Principien für die Feststellung eines Lehrplans können nach St. hergeleitet werden: 1) vom Subjecte, d. h. von den Zöglingen; 2) vom Objecte, d. h. dem Lehrstoffe; 3) von den Verhältnissen, unter denen das Object an das Subject gebracht wird. Beim Subjecte kommen aber zwei wesentlich von einander verschiedene Beziehungen in Betracht, nämlich: was das Subject ist und was es werden soll. Hr. St. hat allerdings diesen Unterschied nicht ganz außer Acht gelassen; er glaubt ihn aber schon früher beseitigt zu haben, indem die höhere Humanitätsbildung sowohl das Ziel des Real- als des Sprachgymnasiums sei. Wir geben dieß zu, aber die höhere Humanitätsbildung ist eine von Constanten und Variabeln abhängige Function, und zu den Variabeln gehört namentlich auch der künftige Beruf des Schülers. Es kann hier nicht der Ort sein, dasjenige zu wiederholen, was Scheibert in seinem „Wesen der höhern Bürgerschule" hierüber gesagt hat; es wird hinreichend sein, den specifischen Unterschied der verschiedenen Berufsbildungen in Einem Puncte nachzuweisen.

Die Intelligenz kann sich die Erforschung des Einzelnen zum Ziel setzen, sie kann es nach allen seinen verschiedenen Beziehungen auf das genauste zu erkennen streben. Es wird dieses nicht möglich sein, ohne daß sie allgemeinere Erkenntnisse auf dasselbe anwendet, ohne daß die Forschung sich von jedem Einzelnen wie von einem Centrum aus gleichsam strahlenförmig verbreitet und das in einem größern oder kleinern Kreise Liegende mit in ihren Bereich zieht; alle ihre Resultate werden trotzdem noch immer an dem Einzelnen haften bleiben und sich auf dasselbe beziehen. Die höchste, dem Menschen zugängliche Wahrheit wird aber nur dann erreicht werden, wenn man alle Erkenntnisse mit einander vergleicht; wenn man sie da umzuformen sucht, wo sich ein Widerspruch zwischen ihnen zeigt. Diese Prüfung und Umformung der Erkenntniß wird allein dadurch möglich, daß man das Allgemeine von dem Einzelnen ablöst, daß man es in einen andern, wissenschaftlichen Zusammenhang bringt, daß man also seine Erkenntnisse zu einem System ausbildet. „Vertiefung" und „Besinnung" sind die beiden Momente, welche wie bei der Ausbildung des Individuums so auch bei der der gesammten Erkenntniß jedes an seinem gehörigen Orte zur Anwendung kommen müssen.

Ein Individuum, welches die höchste Stufe der Humanitätsbildung erlangt haben sollte, müßte in beiden Arten der Forschung gleichmäßig geübt sein, es müßte die Ergebnisse beider sich in gleichem Maße zu eigen gemacht haben. Dieses zu leisten ist aber nur wenigen Auserwählten gegeben, und auch bei ihnen wird sich in der Regel ein Uebergewicht nach der einen oder andern Seite hin zeigen. Bei der bei weitem größern Mehrzahl wird aber entweder über dem Vertiefen in das Einzelne der wissenschaftliche Zusammenhang vernachlässigt werden, oder, wo die Beschäftigung mit dem letztern überwiegt, wird die Kenntniß des Einzelnen weniger genau und vollständig sein.

Nun sind unter den höher Gebildeten zwei Classen ziemlich genau von einander geschieden. Denen, welche wir Bürger im engern Sinne nennen, thut die Kenntniß des Einzelnen vorzugsweise Noth und zwar eine möglichst genaue und ausführliche; denn sie haben eben dieses zu behandeln und ihr Wohl und Wehe hängt von der speciellsten Bekanntschaft mit den Umständen, unter denen sie handeln, ab. Die höhern Beamten und die Pfleger der Wissenschaften dagegen haben sich von dem Einzelnen loszureißen, das Ganze ins Auge zu fassen; sie haben die allgemeinen Erkenntnisse, mögen sie sie selbst erforscht haben oder mögen sie ihnen von der Wissenschaft überliefert sein, herbeizuschaffen und in Bereitschaft zu halten, damit sich die Gestaltung des Einzelnen nach ihnen richte. Die Genossen beider Stände müssen daher auch eine verschiedene formale Bildung erhalten und zu der verschiedenen Geistesrichtung muß schon in dem Schulunterrichte der Grund gelegt werden. Die Bürgerschule muß ihren Zögling an die genaueste und sorgfältigste Untersuchung des Einzelnen gewöhnen; sie muß aber auch — da ja im Leben beide Classen nicht von einander getrennt wirken, da die eine das von der andern Geleistete aufzunehmen und zu benutzen hat, da also ein gegenseitiges Verständniß und gegenseitige Achtung zwischen beiden Geistesrichtungen anzubahnen ist — ihm wenigstens an Einem Beispiele die Natur und den Werth der streng wissenschaftlichen Forschung klar zu machen suchen. Das (Sprach-)Gymnasium hat dagegen auf die eigentliche Wissenschaft vorzubereiten, wenn auch gerade nicht in dieselbe einzuführen. Es wird dabei freilich die Kenntniß des Einzelnen nicht vernachlässigen dürfen, denn ohne sie ist keine des Allgemeinen möglich; es wird aber schon früh daran gewöhnen müssen, das Einzelne von einem höhern Standpuncte aus und in seinem wissenschaftlichen Zusammenhange zu betrachten. Derselbe Unterrichtsgegenstand soll also in beiden Schulen auf eine verschiedene Weise behandelt werden, da sie in ihren Schülern verschiedene Gewöhnungen zu erzeugen haben: die eine ein sorgfäl-

tiges Beachten des Kleinen, die andere ein großartiges Uebersehen des Ganzen.

Der von St. angewendete Theilungsgrund für die Schulen bezieht sich auf die Dauer des Schulbesuchs und auf die Kraft und Zeit, welche von dem Schüler der Schule zugewendet werden können. Er unterscheidet Schulen, welche von dem Schüler bis zum vierzehnten oder fünfzehnten, und solche, welche von ihm bis zum neunzehnten oder zwanzigsten Jahre besucht werden; die letztern nennt er Gymnasien. Es ist nun schon von Langbein in einem Zusatze zu dem Steffenhagen'schen Aufsatze gezeigt, daß sich auch das Bedürfniß nach solchen Schulen herausstelle, welche ihren Schülern bis zum siebzehnten Jahre eine abgeschlossene Bildung zu geben im Stande sind; es ist daraus der Unterschied zwischen der höhern Bürgerschule und dem Realgymnasium hergeleitet. Es wird daher nicht nöthig sein, auf diesen Unterschied hier zurück zu kommen; wir können die höhere Bürgerschule und das Realgymnasium auf der einen Seite dem (Sprach-) Gymnasium auf der andern Seite entgegenstellen. Da ist nun hervorzuheben, daß auf den Besuch des Sprachgymnasiums der der Universität folgt, welche theilweise noch die Berufsbildung, oder nach St. die allgemeine Humanitätsbildung zum Zweck hat; daß aber nach dem Verlassen der beiden ersten Schulen der Schüler die Vorbereitung für sein Geschäft beginnt, sei es im praktischen Leben oder auf einer Fachschule. Realgymnasium und höhere Bürgerschule haben also ihrem Schüler eine abgeschlossene Bildung zu geben; das Gymnasium dagegen eine solche, welche ihren Abschluß erst noch später erwartet.

Das Wesen einer abgeschlossenen Bildung ist von Scheibert in seinem „Wesen der höhern Bürgerschule" ausführlich aus einander gesetzt. Sie besteht nicht darin, daß irgend ein größeres oder geringeres Erkenntnißgebiet vollständig erschöpft wird, sondern daß ein einmal angefangener Faden der Untersuchung bis zu seiner Vollendung fortgesponnen wird. Eine jede Erkenntniß soll aber — dieses wird wenigstens vom pädagogischen Standpuncte aus ziemlich allgemein zugestanden — sich auf das in der innern oder äußern Erfahrung Gegebene gründen, bei demselben aber nicht stehen bleiben, sondern es durch das Denken weiter bearbeiten. Diese Bearbeitung kann entweder darin bestehen, daß man das Gegebene unter allgemeine Begriffe oder Sätze zusammenfaßt und letztere dann nach logischen oder realen Principien anordnet, wie zum Beispiel in der systematischen Naturgeschichte geschieht. Oder man gelangt durch sie zu einer Auffassungsweise, welche von der aus dem Gegebenen unmittelbar entspringenden wahrhaft verschieden ist; wobei man entweder innerhalb der Grenzen der möglichen Erfahrung stehen bleibt, oder auch

dieselben überschreitet. Das erste geschieht, wenn man aus der durch den psychologischen Mechanismus entstehenden Anschauungsweise des Sternenhimmels als einer Hohlkugel die jetzt als richtig erkannte herleitet, wenn man einen scheinbar einfachen physikalischen Vorgang in seine Elementarprocesse zerlegt; das letztere geschieht schon bei der Annahme von Kräften in der Physik und noch mehr bei eigentlich metaphysischen Untersuchungen. Die ästhetische und ethische Beurtheilung kann dann noch hinzukommen, und die Erkenntnisse von dem, was ist, in solche von dem, was sein soll, umbilden. Das auf die eine oder andere Weise Gewonnene muß dann wieder auf das Gegebene angewendet werden, entweder um es zu erkennen oder um umformend in dasselbe einzugreifen; es muß so die Probe seiner Wahrheit und Brauchbarkeit bestehen und zugleich neue Aufschlüsse über das Gegebene verschaffen. Eine abgeschlossene Erkenntniß beginnt also bei dem Gegebenen, entfernt sich von demselben, kehrt aber zuletzt wieder zu ihm zurück, wenn auch gerade nicht wieder zu demselben, von welchem es ausgegangen ist; sie beschreibt gleichsam einen Bogen, welcher sich mehr oder weniger von seiner Sehne entfernt, je nachdem es die Verhältnisse fordern.

Die Weite des Bogens, welcher im Schulunterrichte beschrieben werden kann, wird aber vorzugsweise mit durch die Dauer des Schulbesuchs bestimmt. Kann die Schule darauf rechnen, daß noch auf der Universität, ja im ganzen spätern Leben ein Theil der Zeit und Kraft zur Erlangung einer allgemeinern Bildung auf wissenschaftlichem Wege verwandt wird, so braucht jener Bogen der Erkenntnißbildung nicht bis zur Rückkehr zu dem Gegebenen vollendet zu werden: sie kann daher auf der einen Seite eine reichere Fülle des zur Grundlage dienenden Gegebenen zur Auffassung darbieten, auf der andern Seite aber auch mehr Zeit auf die wissenschaftliche Bearbeitung verwenden. Aus diesem Grunde darf das Gymnasium sich das Ziel setzen, seinen Schüler durch eine ausgedehnte Lectüre der alten Classiker, durch eine gründlichere und ausgedehntere Kenntniß der alten Sprachen in die antike Weltanschauung einzuführen. Für die Mehrzahl soll ja das Antike nur dazu dienen, ein gründlicheres Begreifen und eine bessere Würdigung des Modernen möglich zu machen; das erstere dient also nur zum Ausgangspunct, der Endpunct der Erkenntniß liegt in dem letztern. Die Fachstudien, wenigstens die meisten, führen nun eben den Studirenden von jenem zu diesem hin; es wird also durch sie wenigstens in einem besondern Zweige der Erkenntniß eine geschlossene Bildung bewirkt. Die Bürgerschule kann aber ihrem Zögling weder das nöthige Material zur Kenntniß der antiken Bildung zur Auffassung darbieten, noch kann sie mit einiger Sicherheit

voraussetzen, daß er auf jener Grundlage weiter bauen werde; sie muß also von vorn herein auf die Erreichung dieses Ziels verzichten. Dieses scheint auch ziemlich allgemein anerkannt zu sein, denn diejenigen, welche wie Scheibert Latein in der höhern Bürgerschule getrieben wissen wollen, thun dieß aus andern Gründen, als um den Schüler durch das Antike in das Moderne einzuführen.

Ebenso wird auch auf dem Gymnasium ein weiteres Fortgehen in der abstracten, von dem unmittelbar Gegebenen weiter entfernten Wissenschaft möglich. Daß ein Einführen in, oder doch eine Vorbereitung auf die eigentliche Wissenschaft von dem Gymnasium durch den künftigen Beruf seiner Schüler gefordert wird, ist schon früher gezeigt; die Möglichkeit dazu gewinnt es nicht allein durch die paar Jahre, welche der Schüler länger auf dem Gymnasium zubringt, sondern auch dadurch, daß es nicht so sehr auf die Durchdringung des Gegebenen mit den gewonnenen wissenschaftlichen Ansichten zu achten braucht, indem die Universitätsstudien, ja das künftige Geschäft des Schülers schon dafür sorgen, daß wenigstens in einem oder dem andern Zweige die abstracte Form wieder mit einem concreten Inhalt erfüllt werde. Dazu kommt noch, daß auf der Universität dem Schüler ein ganz neues Feld der Wissenschaft geöffnet wird, nämlich die Philosophie. Es ist bekanntlich eine Streitfrage, ob die philosophische Propädeutik in dem Gymnasialunterricht aufzunehmen sei oder nicht; geschieht es aber nicht, so ist um so mehr zu verlangen, daß der gesammte Unterricht eine solche bilde, daß der Schüler bis an die Grenze der Philosophie gedrängt und ihm die Nothwendigkeit dieser Ergänzung der übrigen Wissenschaften fühlbar werde. Es mag bedenklich sein, ethische und religiöse Zweifel in dem Schüler hervorzurufen, da man bei dem jetzigen Zustande unsers Unterrichtswesens nicht mit Sicherheit voraus wissen kann, ob und was für eine Lösung ihm künftig wird geboten werden. Dagegen ist es gewiß unbedenklich, ja es wird von jedem, dem das Studium der Philosophie am Herzen liegt, gefordert werden müssen, die rein theoretischen Zweifel an der Wahrheit der gemeinen, natürlichen Weltanschauung, an der Richtigkeit der gewöhnlichen psychologischen Begriffe zu erregen. Die höhere Bürgerschule darf dagegen in dieser Beziehung nichts anregen, was sie nicht erledigen kann; denn sie würde, da ihre Schüler jene Zweifel nicht später wissenschaftlich verarbeiten lernen, sich der Gefahr aussetzen, ein unnützes Grübeln, ein Haschen nach Spitzfindigkeiten und dialektischen Kunststücken hervorzurufen. Man überlege dieses und man wird leicht einsehen, daß der Unterricht in der Mathematik und den Naturwissenschaften in den obersten Classen der höhern Bürgerschule und des Gymnasiums

ganz verschieden ausfallen muß. In der erstern muß er ganz der Erfahrung zugekehrt sein, ja sich wieder in dieselbe versenken; in dem letztern muß er den Stützpunct zu einem neuen Aufschwung bilden, welcher zunächst noch weiter von der Erfahrung abführt, um sie dann später um so tiefer begreifen zu können.

Aber, wird man sagen, dieser Unterschied in der Unterrichtsmethode des Gymnasiums und der Bürgerschule zeigt sich in der Wirklichkeit nicht: in beiden werden die ihnen gemeinsamen Unterrichtsfächer auch ungefähr auf dieselbe Weise betrieben. Er soll sich aber zeigen, muß hierauf geantwortet werden, und damit er reiner hervortrete, damit er deutlicher erkannt werde und immer tiefer in die Praxis eindringe, sind beide Schulen von einander zu trennen, wenn auch die jetzigen Schüler dieser Anstalten noch nicht die Früchte der Trennung in vollem Maße genießen können. Aber „das unselige Schisma zwischen den Männern mit antiker und den Männern mit moderner Bildung — diese wahre Unnatur in den höhern geselligen Kreisen eines und desselben Volkes" — wird sie dadurch nicht noch viel größer? Diese Sorge, welche Hrn. St. sehr am Herzen zu liegen scheint, müssen wir zuletzt noch zu beseitigen suchen.

So wie mit dem Fortschreiten der Industrie ist auch mit dem der Geistesbildung und Cultur eine Theilung der Arbeit nothwendig verbunden: die Kraft und Zeit des Einzelnen reicht nicht mehr hin, um alle Zweige des Wissens gleichmäßig zu umfassen. Ohne daß der Einzelne sich auf ein einzelnes Fach legt, in einer bestimmten Richtung eine bedeutende Virtuosität erlangt, ist ein weiterer Fortschritt in der Bildung, ein gedeihliches Wirken desselben für das Ganze unmöglich. Eben so wichtig ist es aber auch, daß über dem Mannigfaltigen die Einheit nicht verloren gehe, daß die Arbeiter in den verschiedenen Fächern sich gegenseitig verstehen, ihre Leistungen anerkennen und allenfalls benutzen; namentlich auch, daß der gebildete Laie alle wissenschaftlichen Bestrebungen gehörig würdige und schätze. Wir haben selbst auf die höchst schädlichen Folgen aufmerksam gemacht, welche eine einseitige Vertiefung in eine bestimmte Anschauungsweise nach sich zieht; und auch wir würden gegen eine Trennung des Gymnasiums von der Bürgerschule sein, wenn sie wirklich die von St. geschilderten Folgen nothwendig haben müßte. Sie braucht sie aber nicht zu haben und wird sie nicht haben; im Gegentheil, je tiefer und gründlicher die Bürgerschule ihre Zöglinge in die Gegenwart einführen kann, desto besser werden sie die Nothwendigkeit eines Zurückgehens in die Vergangenheit begreifen.

Hr. St. wirft der höhern Bürgerschule vor, daß sie eine Pflanzstätte

des Materialismus sei. Ich möchte dagegen behaupten, daß gerade der Kampf gegen den leider einmal vorhandenen Materialismus unserer Zeit die Errichtung besonderer Bildungsanstalten für den höhern Bürgerstand nothwendig macht. Zuerst werden viele das Gymnasium nicht besuchen, welche eine höhere Bürgerschule benutzen würden, und fielen dann um so eher in die Hände derer, welche aus der Abrichtung für ein bestimmtes Geschäft einen Broderwerb machen. Wenn aber viele Nichtstudirende das Gymnasium besuchten, so würde es entweder von dem Standpuncte verdrängt, den es einnehmen sollte, und der Schaden wäre um so größer; oder wir bekämen eine Menge von Leuten, welche eine Anstalt, vielleicht nicht einmal ganz, durchgemacht haben, die auf eine Fortsetzung der Studien auf der Universität berechnet ist. Diese besäßen dann allerdings die Anfänge einer antiken Bildung, aber einer solchen, die mit der Gegenwart nicht vermittelt ist, die zum Verstehen und Würdigen des Modernen nichts beiträgt. Wir leben aber einmal in der Gegenwart, diese wird immer und ewig ihre Rechte geltend machen. Die antike Bildung wird vergessen werden oder als etwas Unnützes in Verachtung gerathen, und gerade unter den so hervorgebrachten Halbgebildeten, die weder das Antike noch das Moderne recht begriffen haben, werden sich die meisten Anhänger des flachen Materialismus finden. Das lehrt, scheint mir, die Erfahrung auch hinlänglich: die Verachtung der classischen Bildung ist gerade von Solchen ausgegangen, welche der Gymnasialbildung theilhaftig geworden sind, aber mit den gewonnenen Kenntnissen, da sie unzureichend waren, nichts anzufangen wußten.

Unter den eigentlich classisch Gebildeten bleiben nun Manche, um mich so auszudrücken, im Antiken stecken. Sie mögen der Wissenschaft, und auch dem Leben mittelbar Nutzen bringen, wenn das von ihnen Gewonnene von Andern gehörig verarbeitet wird; sie mögen für sich im classischen Alterthum die Grundlage einer würdigen geistigen Existenz finden: auf den Geschäfts- und geselligen Verkehr der Gegenwart sind sie ohne unmittelbaren Einfluß. Es wird aber unter den classisch Gebildeten auch immer solche geben — und daß es deren gebe, dafür haben die Schulen zu sorgen —, welche das aus den Tiefen des Alterthums Geschöpfte auf die Gegenwart anzuwenden, die letztere mit Hülfe desselben besser zu begreifen und zu gestalten wissen. Haben wir dann nur einen gründlich, wenn auch allein modern gebildeten Bürgerstand, so wird er wohl erkennen, was ihm fehlt. Bieten ihm die durch das Studium des Alterthums Gebildeten das Fehlende dar, so wird er es willig aufnehmen, von dem Werth der Früchte auf den des Stammes zurückschließen; er wird das ihm Dargebotene den Ergebnissen nach zu verstehen

und auch, so viel ihm möglich, auf die Quelle zurückzugehen suchen. Eben nur durch die anfängliche Trennung kann eine spätere innigere Verbindung, gegenseitige Achtung und gegenseitiges Verständniß herbeigeführt werden; denn nur durch die Trennung kann jeder der beiden Stände diejenige Bildung erlangen, welche allein ein solches Verhältniß möglich macht. Man scheide, was nicht zusammen gehört, so wird es sich wenigstens nicht anfeinden und eine spätere Einigung unmöglich machen, während ein Zusammenzwängen widerstrebender Elemente immer nur zu Streit und Hader führt. So trenne man auch in Gottes Namen die höhere Bürgerschule von dem Gymnasium; man suche jeder dieser Anstalten nur in ihrer Art die höchste Vollendung zu geben: die wohlthätigen Folgen auf unseren Bildungszustand, für unsere socialen und politischen Verhältnisse werden sicher nicht ausbleiben; sie werden sich auch darin zeigen, daß jedem Stande die Nothwendigkeit einer Ergänzung durch den andern fühlbarer wird, daß der eine das Streben des andern verstehen, achten und an seinem Orte zu benutzen lernt.

Wie wir die lateinischen Conjugationen lehren.

Von W. Langbein.

Ich bin dem seligen Otto Schulz noch eine Antwort schuldig geblieben auf ein Sendschreiben an mich, welches unter dem Titel: „Zufällige Bemerkungen über deutsche Sprache" im Jahr 1849 im Schulblatt für die Provinz Brandenburg S. 439 ff. abgedruckt war. Man erinnert sich vielleicht noch eines kleinen Aufsatzes: „Zur Satz- und Wortlehre", den ich in der Revue XXI, 150 ff. in demselben Heft mit einem Artikel von Herrn Michelsen: „Die Grammatik und die Schüler", habe drucken lassen. Auf diese beiden Arbeiten beziehen sich die Bemerkungen des Altmeisters.

Da ich nun im Folgenden ein Capitel aus dem elementaren Sprachunterricht abhandeln will, ist es wohl nicht unangemessen, meine Verantwortung auf die Einwände von O. Schulz hier mit vorzutragen.

Zuerst bemerke ich vorweg, daß ich damals nicht einen vollständigen Plan für den grammatischen Unterricht im Deutschen auf der Stufe, wo die erste fremde Sprache angefangen wird, habe geben wollen, wie das auch in der Ueberschrift liegt. Sonst würde ich Herrn O. Sch. einräumen müssen, daß der Verbrauch der Verben als Substantiv und Adjectiv im Infinitiv und im Participium, und der der Adjectiven als Substantiven ꝛc. mit hätte erwähnt werden müssen, während Wortableitungen wie stetig aus stets, gestrig aus gestern gar nicht hierher gehören. Dagegen bleibe ich auch gegen seine Meinung bei meiner Praxis, als Prädicat nur die persönliche Form eines Verbs gelten zu lassen, das Prädicatsadjectiv und Prädicatssubstantiv (der Baum ist grün, der Mann wird Soldat) dagegen als Bestimmung zu dem Prädicat (ist, wird) zu fassen. Diese einfache Regel: das Prädicat ist immer eine persönliche Form des Verbs, hilft über viele Noth und vieles Rathen hinweg, und ist am letzten Ende auch wieder richtig. Läßt man Verben als Copula zu, so ist es oft schwer zu sagen, ob ein Verb Copula oder Prädicat ist; ich nenne daher die Copula die Personenendung des Verbs, oder vielmehr ich behalte diesen terminus lieber ganz für mich. Gibt man freilich auch zuerst die Regel, daß die Verben sein, werden, scheinen ꝛc. nur durch ein Adjectiv oder Substantiv im Nominativ (Prädicatsadj. oder Prädicatssubst.) bestimmt werden können, so läßt sich diese doch bald dahin rectificiren, daß auch Adverbien oder Substantiven im Genitiv (der Schmerz ist vorüber, ich bin gutes Muthes) als Addicate (Prädicatsbestimmung) zu sein ꝛc. vorkommen. Daß ich die Prädicats-

bestimmung Addicat genannt habe, will Herrn O. Sch. nicht gefallen, weil er zwar addicere, aber nicht addicare in seinen Wörterbüchern finde. Das rührt mich aber gar nicht. Es ist doch nur ein Zufall, wenn nicht addicare eben so gut wie prædicare in der Sprache gebildet ist. Darum mag man Addicat eben so gut zulassen wie Prädicat. Der Gleichklang zwischen Adject und Subject, Addicat und Prädicat ist in der Schule sehr nützlich. Daß wir die lateinischen grammatischen Kunstausdrücke, Subject, Substantiv ꝛc. überhaupt festhalten, geschieht, weil nur sie allgemein recipirt sind, während von den deutschen nur wenige durch alle Schulen und alle Grammatiken gehen dürften. Nennwort und Hauptwort, zweiter Fall, Besitzfall, Wessenfall ꝛc. variiren von Ort zu Ort und verwirren den Schüler. Daß er sich bei den lateinischen Namen Subject, Accusativ ꝛc. nichts denkt, mag richtig sein, aber ebenso richtig ist, daß er bei seinem Nennwort ꝛc. auch den Inhalt des Begriffs nicht immer in der Vorstellung hat und nicht zu haben braucht, sondern es gebraucht wie ich das Zweigroschenstück, mit dem ich meinen Caffee bezahle, ohne es mir jederzeit als den zwölften Theil des Thalers vorzustellen. Ja am Ende bleibt ja auch der begriffliche Inhalt des Thalers mir wieder jenseit der Schwelle des Bewußtseins, und wir kämen mit unserm Denken nicht vorwärts, wenn wir immer im Vorstellen verbleiben wollten oder müßten. Worte für Begriffe sind gemünzte Vorstellungen. Verstehen und verstanden werden ist allerdings „eine Hauptbedingung alles Unterrichts“, aber dazu bedarf es nicht, einmal erzeugte Begriffe immer wieder aufs neue in jedem Fall aus ihren Elementen zu construiren oder in ihrer Genesis gegenwärtig zu haben.

Auch meine Erklärung eines Hauptsatzes, er sei ein solcher, welcher nicht Glied (Subject, Adject [Subjectsbestimmung], Addicat ꝛc.) eines andern Satzes sei, will Herrn O. Sch. nicht gefallen. Mag sein. Da verweise ich auf das Lob, welches er seiner „Schusterregel“ für den Dativ spendet, nämlich im Dativ stehe das Substantiv, welches etwas davon habe. Z. B. in dem Satze: „ich schenke dem Schüler ein Buch“ steht der Schüler im Dativ, weil er etwas von dem Schenken hat. Diese Schusterregel ist vortrefflich, und meine Meinung ist eben die, daß in Sexta wenigstens kaum jemals eine andre als eine Schusterregel in der Grammatik und auch anderwärts zulässig sei.

Nach solcher Schusterregel haben wir uns auch die lateinische Conjugation zurecht gemacht, und diese Schusterregel will ich hier dem geehrten Publicum zum Besten geben, den Einen zum Achselzucken, den Andern zum Bedenken.

Was eigentlich bei einem Unterricht zu bedenken sei, der gleich

darauf angelegt ist, auf den folgenden Unterrichtsstufen rectificirt werden zu müssen, darüber hat neulich Herr Prof. Campe in der Berliner Gymnasialzeitschrift, 1851, S. 45 ff. gehandelt.

Er spricht dort über den Geschichtsunterricht, und fordert, daß derselbe auf der ersten Stufe biographisch verfahre.

„Die biographische Form, erwidert man uns, gibt keine wahrhafte Geschichte. Denn, wenn ich diesen oder jenen Mann herausreiße aus dem Zusammenhange der ihn determinirenden, ihn bedingenden, ihn leitenden und drängenden Gewalten, wird nicht ein vollständig und entschieden falsches Bild das Resultat sein? Ohne Zweifel; aber hierbei wird Eins übersehen; dieß, daß wir es zu thun haben mit einem Unterrichte, welcher noch mehrere Stufen über sich hat, und daß diese Stufen die Aufgabe haben, nicht bloß zu ergänzen und zu vervollständigen, sondern auch zu berichtigen. Es klingt sonderbar, daß ich einen zu berichtigenden Stoff geben will, der gesunde Menschenverstand wird sich dabei kreuzigen und segnen; ich werde die Geduld meiner Leser schon ermüden müssen, mir noch ferner Gehör zu schenken."

„Wer über die Natur des Erkennens nachgedacht hat und über die Art und Weise, in der die Erkenntniß fortschreitet, wird darin einen ähnlichen Proceß erkannt haben, wie ihn unsere leibliche Natur mit den Stoffen vornimmt, welche sie zu unserer Ernährung sich aneignet. Das Quantum Nahrungsstoff, welches der Körper in sich aufnimmt, wird von diesem so verarbeitet, daß ein Theil desselben wirkliches Eigenthum des Körpers wird, während ein anderer abgesondert und wieder ausgestoßen wird. Es würde vielleicht möglich sein, diesen Proceß auf chemischem Wege gleichfalls vorzunehmen, aber damit würde dem Körper nicht gedient sein, der diesen Scheidungsproceß selbst vornehmen muß. In ähnlicher Weise verhält es sich mit den Gegenständen, welche der Geist erfaßt. Während ein Theil derselben zu einem wahrhaften und bleibenden Besitzthum desselben wird, ist ein anderer dazu bestimmt, der Vergessenheit übergeben und durch andere und wieder andere Stoffe, mit denen das Gleiche geschieht, ersetzt zu werden. Es würde auch hier vielleicht möglich sein, den Geist nichts erlernen zu lassen, was wieder zu vergessen und zu verlernen bestimmt wäre. Die Auswahl dessen, was dem Knaben an geistiger Nahrung dargeboten wird, könnte zu einem solchen Zwecke getroffen sein, daß dem Schüler jener Scheidungsproceß erspart würde. Man könnte ihn ruhig auf geradem Wege seine Entdeckungsreisen in der wissenschaftlichen Welt machen lassen. Hiermit aber würde das Lernen zu einer sehr mechanischen und der Natur des Geistes völlig widersprechenden Arbeit werden. Es würde nicht die ihn vorwärts

treibende und seine Kraft weckende Thätigkeit üben, welche darin besteht, seine eigenen Vorstellungen umzubilden, sich zu neuen Anschauungsweisen fortzubilden, frühere Ansichten von sich abzustreifen. Doch es handelt sich nicht darum, dem Geist etwa die Formen seiner Thätigkeit zu bestimmen, sondern die wirklichen, objectiv gegebenen Formen desselben zu erkennen und sich denselben beim Unterrichte anzuschließen. Wir brauchen dieß Leben des Geistes nicht erst a priori zu erdenken, sondern nur, wie es da ist, zu schauen. Und ist es da nicht in allen Sphären des geistigen Lebens, und gerade in den allerhöchsten am allersichtbarsten? Gibt es einen Kreis des Erkennens, in welchem nicht jedes höhere Erkennen zugleich eine Rectification des früheren enthielte?"

Ich komme nun auf meine Methode für die Erlernung der lateinischen Conjugationen, indem ich vorweg bemerke, daß dieselbe vor der Sprachwissenschaft und namentlich vor der historischen Grammatik nicht bestehen kann. Dennoch würde ich sie sogar noch in dem Falle festhalten, der bekanntlich nicht statthat, daß die historische Forschung schon überall zu sicheren Resultaten bezüglich der lateinischen Conjugation gekommen wäre, ja, es läßt sich voraussehen, daß diese gerade am wenigsten für den Anfänger unmittelbar werden brauchbar sein. Denn es muß unthunlich sein, den Schüler, der die Sprache noch nicht hat, der überhaupt zum ersten Male einer fremden Sprache sich gegenüber sieht, durch alle die wechselnden Gestaltungen der Formen hindurch schnell genug und sicher genug in den Besitz derjenigen Formen zu bringen, welche er beherrschen muß, wenn sie ihm als Element und Basis des ferneren Fortschreitens dienen sollen. Die von uns aufgestellte Formbildung empfiehlt sich uns dadurch, daß wir alle vier Conjugationen auf ein einfaches Schema zu bringen vermocht haben, und daß der Schüler in einer Regel von 4 Druckzeilen die Modificationen der allgemeinen Tabelle angegeben findet, welche für die 1ste und 3te Conjugation eintreten. Somit ist unser Unterricht, wenn nicht historisch, doch rationell begründet, und unsere Bearbeitung der Conjugationen für die Anwendung der genetischen Methode außerordentlich geschickt. Kommt nun noch dazu, daß wir die Bildung der lateinischen Verbalformen zum Theil völlig können congruiren lassen mit der der deutschen, so ist damit für den grammatischen Unterricht in beiden Sprachen eine große Erleichterung und gegenseitige Unterstützung gegeben, die für die deutsche Grammatik vielleicht noch höher anzuschlagen ist, als für die lateinische. Denn an der lateinischen Conjugation wird eben die deutsche gelernt und verstanden.

Wir unterrichten genetisch. Herr Dir. Scheibert hat im Januarheft 51 bei der Beurtheilung des Schmidt'schen Programms das Buch,

welches wir dabei benutzen, seiner Anlage nach beschrieben. Es ist in der Formenlehre gerade so angelegt, wie die andern Grammatiken alle, und daß nach demselben genetisch unterrichtet wird, ist gewiß aus demselben nicht zu ersehen. Die Paradigmata sind schlechtweg hinter einander abgedruckt, höchstens wird man die Abweichung bemerken, und verwerfen, daß in den Declinationen der Accusativ unmittelbar auf den Nominativ folgt. Auch diese ist uns indeß nicht wesentlich.

Es liegen jetzt schon Elementarbücher der lateinischen Sprache vor, die nach Magers genetischer Methode gearbeitet sind. Ich habe eben zur Hand das von Prof. Schönborn für das Fr.-Wilh.-Gymn. in Posen (Berlin, Mittler). Es nimmt folgenden Gang:

§ 1. Subject, Prädicat, Subst., Verb, Decl., Conjug., Sing., Plur.

§ 2. Die Verba, welche wie scribit, scribunt endigen, gehören der 3. Conj. an, die ein a in der Endung haben (jurat, jurant), gehen nach der ersten; das e der Endung bezeichnet die 2. Conj. — Lateinische Sätze, deutsche Sätze.

§ 3. Die Subst., welche sich im Pl. auf es endigen, gehen nach der 3. Decl. (der Sing. hat in dieser Decl. keine bestimmte Endung), die Wörter, welche sich im Sing. auf a (im Plur. auf æ) endigen, gehen nach der ersten Decl., die mit us (i), um (a) nach der zweiten. — Lat. — deutsche Sätze.

§ 4. Das Prädicat ein Subst. Lupus est bestia etc.

§ 5. Verbum transitivum. Object. Accusativ.

N.	pater d. V.	fili-us d. S.	metall-um	fili-a
A.	patr-em	fili-um	metall-um	fili-am
N.	patr-es	fili-i	metall-a	fili-æ
A.	patr-es	fili-os	metall-a	fili-as

me-te. Lat. — deutsche Sätze.

§ 6. Wenn das Prädicat ein Verb ist, so sagt es entweder aus, daß das Subject etwas thut, oder daß es etwas leidet. Die thätige Form des Verbs heißt Activum, die leidende Passivum. Die passive Form wird durch Anhängung von ur gebildet.

	3. Conj.	2. Conj.	1. Conj.
Act. sing.	teg-it er d.	del-et	mitig-at
Pass. »	teg-ĭtur er w. d.	del-ētur	mitig-atur
Act. pl.	teg-unt s. d.	del-ent	mitig-ant
Pass. »	teg-untur s. w. d.	del-entur	mitig-antur

Sätze: Lateinische, deutsche.

§ 7. Präsens, Perfect. gerit, gessit, gesserunt; tacet, tacuit, tacuerunt; probat, probavit, probaverunt. Sätze.

§ 8. **Futurum.** contemn-it, contemn-et, contemn-etur, contemn-ent, -entur. terr-et, terr-ebit etc. recre-at, recre-abit etc. Sätze.

§ 9. Imperfectum. læd-it, læd-ebat, læd-ebatur, læd-ebant, læd-ebantur. Aug-et, ebat etc. adjuv-at, -abat etc. Sätze.

§ 10. Dritte Person. Erste Person ꝛc.

Man wird aus dem Mitgetheilten die Anlage und Durchführung dieses Elementarbuchs schon hinreichend erkennen. Einen Unterrichtsgang wie diesen billige ich vollständig, aber nicht das vorliegende Buch als Schulbuch. Wohl ist es ein Musterbuch für den Lehrer, eine methodische Anleitung für seinen Unterricht, und wohl den Schülern, welche ihr Latein nach der hier dargestellten Methode lernen. Aber in die Hand der Schüler gehört es nicht, weil es dem Lehrer ein für allemal einen ganz bestimmten Weg vorschreibt, von dem er nicht abweichen kann, so sehr ihn auch die von Halbjahr zu Halbjahr wechselnden Zustände und Bedürfnisse seiner Classe dazu drängen möchten. Es ist unmöglich, daß derselbe Gang jederzeit der beste sei, auch wenn er es einmal oder dreimal gewesen ist. Das Schulbuch muß dem Lehrer Freiheit lassen, mit dem Material zu schalten und zu walten. Und gerade, um genetisch unterrichten zu können, haben wir unser Buch synthetisch angelegt, denn wir wollen und können ja nicht im Unterricht der Genesis der Sprache an sich nachgehen, sondern nur der Genesis der Sprache in den Schülern. Diese aber ist nicht ein für allemal zu formuliren, hat auch geradezu viel Willkürliches an sich. Dazu bedachten wir, daß der Schüler von dem Lehrer lernen solle, nicht von dem Buche. Das ist für das sittliche Verhältniß beider wichtig.

So könnte man denn aus unserm Buch auch nach der noch immer angewandten Methode unterrichten, daß man dem Schüler zur zweiten Stunde die erste Declination, zur dritten die zweite und zur vierten, fünften bis neunten oder zehnten Stunde immer wieder die erste und die zweite Declination aufgibt. Dann fährt man so fort, kommt zu den Conjugationen, gibt zu einer Stunde den Indicativ von amo, zur folgenden den Conjunctiv u. s. w. zu lernen, bis man wieder gezwungen ist, noch zehnmal das ganze Activum aufzugeben. Ja, habe ich doch sogar erlebt, daß ein armer Quintaner aus seiner ersten französischen Stunde im Gymnasium nach Hause kam mit der Aufgabe, avoir und être zur folgenden Stunde zu lernen, und der arme Schelm konnte nicht lesen!

Nun, so soll man's eben nicht treiben — weder auf dem Gymnasium noch auf der h. B., und zwar weder das Französische, noch das Lateinische. Mögen auch die Anfänger eine gute Zahl Ausnahmen auf

is, und crambe und Anchises nicht gleich mit lernen, das findet sich Alles zu seiner Zeit, und man bewahrt den Buben ihren frischen Eifer, wenn man ihnen die — Stock- oder moralischen Prügel erspart, durch deren reichlichere Austheilung sich ja die unregelmäßigen Declinationen von den regelmäßigen unterscheiden sollen. Zu diesen zu verschiedenen Ausnahmen rechne ich jedoch nicht Dinge, wie etwa das Geschlecht von agricola, denn auch dem Sextaner darf es in der zweiten lateinischen Stunde nicht passiren, daß er so etwas sagt, wie der gute, alte Herr K. am Gymnasium in St., der sich wohl den collega infima gymnasii zu nennen pflegte. Aber die Accusative auf im mögen immerhin weggelassen werden, wenn nicht etwa vis und securis in den zu lesenden Stücken vorkommen, wo dann vim und securim so gut wie boum und bubus bei den Vocabeln mit gelernt werden mögen. Auch darauf ist nicht zu halten, daß die sog. unregelmäßigen a verbo nach der Reihe auswendig gewußt werden, wohl aber, daß die a verbo der in den Lesestücken für das betreffende Semester vorkommenden Verben bei den Vocabeln sicher mit eingeprägt werden.

Wählt man sich überhaupt den Stoff für die mündlichen und schriftlichen Uebungen aus den Lesestücken, die für das Halbjahr bestimmt sind, so wird man zwar an extensivem Wissen weniger erzielen, aber an dessen Sicherheit und Intensität, und an der daraus stammenden Freudigkeit seiner Schüler sehr viel erreichen.

Ich übergehe nun im Folgenden Alles, was die Erörterung der allgemeinen grammatischen Verhältnisse betrifft. Subject und Prädicat, Substantiv und Adverb, Person und Numerus, Tempus, Genus rc., alle diese Begriffe sollen dem Schüler aufgeschlossen sein, d. h. so tief sein Blick in Dinge der Art reicht, d. h. so weit und wie dieß anschaulich möglich ist. Denn ich will hier nicht über grammatischen Unterricht, sondern über ein Capitel aus der lateinischen Grammatik handeln. Wohl aber muß ich bemerken, daß ich voraussetze, es sei schon in der siebenten Classe, wenn in der sechsten der lateinische Unterricht einsetzt, deutsch declinirt und conjugirt worden. Dann würde ich also sofort von der schwachen und starken deutschen Conjugation anheben können, und die Schüler zuerst daran erinnern, wie das schwache Verb im Deutschen conjugirt wird. Das geschieht aber so:

Präsens Indicativ wird gemacht aus dem Stamm und der ersten Reihe von Personenendungen. Z. B. ich wart-e, du wart-est, der Freund wart-et, wir wart-en, ihr wart-et, die Freunde wart-en. Oder ich straf-e, du straf-st rc. Die erste Reihe Personenendungen heißt also e, (e)st, (e)t, en, (e)t, en.

Im Lateinischen wird Präsens Indicativ ebenso gemacht vide-o, vide-s, vide-t etc. puni-o, puni-s etc. Die erste Reihe Personenendungen heißt o, s, t, mus, tis, (u)nt. video geht nach der zweiten, punio nach der vierten Conjugation. nt gilt für die 1ste und 2te, unt für die 3te und 4te Conj. Im Deutschen heißt Imperf. Ind. von ich warte: ich wart-et-e, du wart-et-est, der Freund wart-et-e, wir wart-et-en, ihr wart-et-et, die Freunde wart-et-en. Von ich strafe: ich straf-t-e, du straf-t-est ꝛc. Es ist gemacht aus dem Stamm, dem Imperfectzeichen (e)t, der zweiten Reihe von Personenendungen e, est, e, en, et, en. Das lat. Imperf. Ind. wird ebenso gemacht, nur heißt das Imperfectzeichen hier (e)ba, und die zweite Reihe Personenendungen m, s, t, mus, tis, nt. Das Zeichen ba gilt für die 1ste und 2te, eba für die 3te und 4te Conjugation. Also heißt das Imperf. Ind. vide-ba-m, vide-ba-s, vide-ba-t etc. und puni-eba-m, puni-eba-s etc. Präsens Conj. im Deutschen wird gemacht aus dem Stamm und der zweiten Reihe Personenendungen: ich wart-e, du wart-est, er wart-e ꝛc. Im Lateinischen wird es ebenso gemacht, nur steht zwischen Stamm und den Personenendungen der zweiten Reihe das Präs. Conj. Zeichen a. Also vide-a-m, vide-a-s etc. und puni-a-m, puni-a-s etc. Imperfect Conj. im Deutschen heißt ich wart-et-e, du wart-et-est ꝛc.; ich straf-t-e, du straf-t-est ꝛc.; besteht also aus Stamm, Zeichen (e)t, zweiter Reihe Personenendungen; es ist dem Indicativ gleich. Im Lateinischen heißt es vide-re-m, vide-re-s etc. puni-re-m, puni-re-s etc., ist also wie im Deutschen gebildet, nur hat im Lateinischen der Conj. Imperf. sein eigenes Zeichen re, wodurch sich Ind. und Conj. des Imperf. unterscheiden.

Der Infinitiv 1 heißt vide-re, seh-en, puni-re, straf-en, gebildet aus dem Stamm und der Endung re, en.

Ebenso heißt von den Infinitiven portare, agĕre der Stamm porta, agĕ. Der Stamm endet also auf ā in der ersten Conjugation, auf ē in der zweiten, auf ĕ in der dritten, auf ī in der vierten.

Für Präsens und Imperfect in der ersten und dritten Conjugation gelten dieselben Bildungsregeln wie in der zweiten und vierten. Demnach ist gemacht in der Ersten Conjug. Imperf. Ind. aus Stamm, Zeichen ba, zweiter Reihe Personenendungen: porta-ba-m, -bas etc. Imperf. Conj. heißt porta-re-m, -res etc., ist also gemacht aus Stamm, Zeichen re, zweiter Reihe Personenendungen. [Hier ist es nun am Ort, die Conjugation des deutschen starken Verbs ich trage zu erörtern.] Präs. Ind. soll gebildet werden aus Stamm und erster Reihe, Präs. Conj. aus Stamm, Zeichen a, und zweiter Reihe Personen-

endungen. Sie sollten also heißen porta-o, porta-s etc.; porta-am, porta-as etc. Sie heißen aber porto, portas etc.; portem, portes etc. Daher ergibt sich die Regel: In der ersten Conjugation wird ao in o verwandelt und das doppelte a in e.

Dritte Conjugation. Die Endungen (Zeichen mit Personenendung) für Präs. und Imperf. heißen wie bei den übrigen Conjugationen: o, s, t, mus, tis, unt; am, as, at etc.; ebam, ebas etc.; rem, res etc. Von diesen fangen mit r an: rem, res etc.; mit einem Consonanten außer r: s, t, mus, tis; mit einem Vocal: o, unt, am, as etc., ebam, ebas etc. Für die dritte Conj. gilt nun folgende Regel: der Bindevocal [agĕ = Wurzel ag + Bindevocal ĕ] ĕ bleibt nur vor r, vor den andern Consonanten wird es in ĭ verwandelt, vor Vocalen fällt es ganz fort. Die Formen von agĕ heißen also: agerem, ageres — — agerent; agĕ-s, agis, agĕ-t, agit, agĕ-mus, agimus, agĕ-tis, agitis; agĕ-am, agam etc.; agĕ-ebam, agebam etc. Daß das e in agebam das e der Endung und nicht das des Stammes ist, zeigt die Quantität.

Präsens und Imperfect im Passiv wird in allen vier Conjugationen nach denselben Regeln wie im Activ gebildet. Nur heißt hier die erste Reihe Personenendungen or, ris, tur, mur, mini, (u)ntur; die zweite r, ris, tur, mur, mini, ntur. Also

Präsens Indicativ: Stamm, kein Zeichen, erste Reihe Personenendungen.

II. vide-or	IV. puni-or	I. porta-or (portor)
vide-ris	puni-ris	porta-ris
:	:	:
vide-ntur	puni-untur	porta-ntur

III. agĕ-or agor
age-ris
age-tur agitur
age-mur agimur
age-mini agimini
age-untur aguntur

Präsens Conjunctiv: Stamm, Zeichen a, zweite Reihe Personenendungen (ar, aris, atur etc.).

II. vide-ar	IV. puni-ar	I. porta-ar (porter)	III. agĕ-ar, agar
etc.	etc.	etc.	etc.

Imperfect Indicativ: Stamm, Zeichen (e)ba, zweite Reihe P. E. [(e)bar, (e)baris etc.]

II. vide-bar	IV. puni-ebar	I. porta-bar	III. age-ebar (agebar)
etc.	etc.	etc.	etc.

Imperfect Conj.: Stamm, Zeichen re, zweite Reihe P. E. (rer, reris etc.)

II. vide-rer IV. puni-rer. I. porta-rer III. age-rer
etc. etc. etc. etc.

Das Futur 1 wird für die erste und zweite Conj. und für die dritte und vierte gleich gebildet.

Die Endungen des Fut. 1. Act. der 1. und 2. Conj. sind bo, bis, bit, bimus, bitis, bunt.

Fut. 1 Act. hat also die erste Reihe Personenendungen.

Im Passiv heißen die Endungen bor, beris, bitur, bimur, bimini, buntur. Sie enthalten also auch hier die erste Reihe Personenendungen. Das Zeichen scheint zu sein b, be und bi. Doch finden die Schüler bald heraus, daß es in der That be heißt, und daß das e dieses Zeichens derselben Regel unterliegt, wie das ĕ des Stammes der dritten Conjugation, wie denn auch die erste Reihe Personenendungen der Futurendungen wegen des untur der ersten Reihe in der dritten Conjugation entspricht.

Die Endungen des Fut. 1 in der dritten und vierten Conjugation: am, es, et etc., ar, eris, etur etc. zeigen die zweite Reihe Personenendungen mit dem Zeichen a und e.

Das Part. 1 hat die Endung (e)ns; ns für die 1. und 2., ens für die 3. und 4. Conj., wo denn in der 3. Conj. das ĕ des Stammes wieder wegfallen muß.

Eine kleine Anzahl von Verben der 3. Conjugation läßt den Bindevocal ĕ vor einem Vocal nicht weg, sondern verwandelt ihn, wie vor den Consonanten außer r, in kurz i. Daher von dem Stamm jacĕ die Formen: jacio, jaciunt, jaciam etc., jaciebam etc., jaciam, es etc.; jacior, jaciuntur, jaciar etc., jaciebar etc., jaciar, eris etc.; dagegen ist ganz nach der alten Regel gebildet: jacis, jaceris, jacerer etc. Dieß sind die Verben nach der dritten Conjugation zweiter Sorte.

Die Vorzeiten (Perfect, Plusquamperfect, Futur 2) werden für alle vier Conjugationen nach derselben Regel gebildet. Man muß überhaupt von jedem Verb als Vocabel lernen: Präsens, Perfect, Supinum, Infinitiv; den letztern, weil das Präsens den Stamm nicht sicher erkennen läßt; das Perfect für die Vorzeiten im Activ, das Supinum für die Vorzeiten im Passiv.

Das Perfect Ind. portav-i, portav-isti etc. besteht aus dem Perfectstamm portav und der dritten Reihe Personenendungen i, isti, it, imus, istis, erunt. Im Deutschen hat die dritte Reihe Personenendungen das starke Imperf. Ind. ich trug, du trugst 2c.; sie heißen:

keine Endung, (e)st, keine Endung, en, (e)t, en. [In der ersten und dritten Reihe Personenendungen bleibt das e aus est und et dann fort, wenn sich die Form ohne e deutlich aussprechen läßt.] Das Perf. im Lateinischen entspricht auch überhaupt dem deutschen Imperfect, und kann durch dieses übersetzt werden. Perfect Ind. hat zwischen Stamm und dritter Reihe P. E. kein Zeichen.

Perf. Conj. heißt: eg-eri-m, eg-eri-s etc.; ist also gemacht aus dem Perfectstamm, dem Zeichen eri, und der zweiten Reihe P. E.

Plusquamperfect Ind.: vid-era-m, vid-era-s besteht aus Perfectstamm, Zeichen era, und zweiter Reihe Personenendungen.

Plusq. Conj.: puniv-issem, puniv-isses etc. ist gemacht aus Perfectstamm, Zeichen isse und zweiter Reihe Personenendungen.

Futur 2 heißt eg-ero, eris, erit, erimus, eritis, erint. Die Endungen desselben mag man wie sie sind lernen lassen, wenn man nicht, was auch wohl angeht, ere als Zeichen, und die Personenendungen erster Reihe aus der ersten und zweiten Conjugation: o, s, t, mus, tis, nt als die Personenendungen annehmen will.

Der Infinitiv 2 Activ wird ebenfalls aus dem Perfectstamm und der Endung isse gebildet. Auch gehört derselbe der Bedeutung nach zum Perfect.

Die Bildung der übrigen Participien und Infinitiven aus dem Supinum, wie die der Vorzeiten des Passivs übergehe ich. Man wird an einer geeigneten Stelle schon zuvor die Grundzeiten von sum haben lernen lassen, wird auch die Vorzeiten davon bei den Vorzeiten im Activ der vier Conjugationen eingeübt haben.

Nur über die Bedeutung der Participien und Infinitiven bemerke ich noch, daß wir in der Regel lernen lassen:

Act. Part. 1. portans trag-end, welcher trägt, welcher trug.
Part. 2. lat. fehlt; welcher getragen hat, hatte.
Part. 3. portaturus; welcher tragen will, wollte.
Inf. 1. portare (zu) trag-en.
Inf. 2. portavisse getragen (zu) haben.
Inf. 3. portaturus, a, um esse tragen (zu) wollen.

Passiv. Part. 1. lat. fehlt, welcher getragen wird, wurde.
Part. 2. portatus, a, um getragen (worden), welcher getragen (worden) ist, war.
Part. 3. porta-ndus (puni-endus, age-endus [agendus]) welcher getragen werden soll, sollte.
Inf. 1. portari (agi) getragen (zu) werden.
Inf. 2. portatus, a, um esse getragen worden (zu) sein.
Inf. 3. portatum iri getragen werden (zu) sollen.

Diese vollständige Aufstellung aller Formen ist für die Deponentia eine Hülfe.

Die Imperativen rc. übergehe ich ebenfalls. Die Schüler lernen sie nach dem Vorhergegangenen auch schon sicher, ohne daß man sie ihnen in die Elemente zerlegt. Man mag sie selbst aber immerhin die Infinitiven einmal in Stamm und Endungen zerlegt aufschreiben lassen. Man wird überhaupt bemerkt haben, daß wir abwechselnd die Formen aus dem Paradigma des Buchs analysiren, ihre Elemente heraussuchen lassen, dann aber auch wieder die Elemente angeben und von den Schülern die Synthesis derselben vollziehen lassen.

Wollte man auf der untersten Stufe gleich Unregelmäßigkeiten mit lernen lassen, und sich nicht mit der historischen Angabe einzelner besonders häufiger Formen (potest, possunt etc.) begnügen, so würde natürlich zuerst possum ganz zu lernen sein, und fero wie ein Verb nach der dritten Conjugation, bei dem nur der Bindevocal ĕ nicht nur vor den Vocalen, sondern auch vor r und den übrigen Consonanten außer m ausfällt, während er vor m in i verwandelt wird.

Das allgemeine Schema für die einfachen Formen (ohne die Imperativen und das Gerundium) würde also folgendes sein:

Grundzeiten Activ und Passiv aller vier Conjugationen:

Präsens. — Imperfect.

I. — 1. R. C. — a 2. R. I. — (e)ba 2. R. C. — re 2. R.

Futur 1.

I und II. — III und IV.

— be* 1. R. (unt, untur) — a / e 2. R.

Vorzeiten Activ aller vier Conjugationen.

Perfect. — Plusquamperfect.

I. $\underline{P}$ 3. R. C. $\underline{P}$ eri 2. R. I. $\underline{P}$ era 2. R. C. $\underline{P}$ isse 2. R.

Futur 2.

$\underline{P}$ ere* 1. R. (unt)

Act.	Pass.
Part. 1. —— (e)ns	Inf. 1. —— ri (i)
Inf. 2. $\underline{P}$ isse	Part. 2. $\underline{S.}$ us, a, um
	Part. 3. —— (e)ndus, a, um

Dazu die Regel: 1. In der ersten Conjugation wird ao in o verwandelt und aa in e.

2. a. Der Bindevocal ĕ bleibt nur vor r, vor den andern Consonanten wird er in ĭ verwandelt und vor Vocalen fällt er weg. b. Nur die Verba auf io nach der dritten verwandeln den Bindevocal ĕ auch vor Vocalen in ĭ.

3. Der Inf. 1 Paſſ. in der dritten Conj. hat i ſtatt eri.

4. Das ĕ* in den Zeichen des Fut. 1 Act. der 1. und 2. Conj. und des Fut. 2 Act. in allen Conj. richtet ſich auch nach der Regel 2, a.

Ich glaube nicht, daß in einer der üblichen lateiniſchen Grammatiken die Conjugation auf ein ſo einfaches Schema gebracht ſei. Am nächſten ſteht uns die von Krüger. Auf eine kritiſche Vergleichung unſers Lehrgangs mit dem anderer Grammatiken verzichte ich, um den Raum in der Revue nicht für eine Unterſuchung zu verwenden, welche die dabei intereſſirten Leſer leicht ſelber anſtellen können. Es könnte ja doch auch aus der h. B. für den lateiniſchen Unterricht etwas Gutes kommen, und daß ich unſere Methode für die beſte halte, verſteht ſich ja wohl von ſelbſt — wir hätten ja ſonſt eine andere.

Wollte alſo den Herren Collegen dieſes Stücklein Arbeit meines Freundes Graßmann und meiner Wenigkeit zur Prüfung vorgelegt haben, ſei es in einer Claſſe mit 50 Schülern, ſei es beim Privatunterricht. Doch bemerke ich gleich, daß man daran bei 50 Schülern mehr Freude hat.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtniß; von F. W. Miquél. I. Hannover, 1850. Carl Rümpler. 8. 132 S.

Trotzdem, daß man nicht gerade über Armuth der neuern pädagogischen Litteratur klagen kann, wenigstens wenn man nur die Zahl der erscheinenden Schriften im Auge hat, vermißt der Schulmann doch ungern zwei Arten von pädagogischen Werken fast ganz. Die eine derselben ist zwar theoretischer, die andere praktischer Natur; indessen der Gegensatz beider ist nicht so groß, wie man aus den eben zur Bezeichnung ihrer Verschiedenheit gebrauchten Worten schließen könnte. Die Theorie einer Praxis darf nie ohne die entschiedenste praktische Bedeutung sein, obgleich es oft sogar gepriesene Schriften gibt, die sich auf die Pädagogik überhaupt oder auf einzelne Theile derselben beziehen, aus denen der Praktiker aber nur wenig Förderndes entnehmen kann. — Die vermißten Schriften sind pädagogische Monographieen, die es sich entweder zur Aufgabe machen, in bestimmter Beziehung gemachte Erfahrungen mitzutheilen, oder, allen allgemeinen Phrasen fremd, im Einzelnen zu zeigen, wie aus wissenschaftlich psychologischen Gründen ein bestimmtes Problem der Erziehung und des Unterrichts gelöst werden muß. Zu dieser letztern Classe pädagogischer Schriften gehört die vorliegende des Hrn. Miquél.

Der Herr Verf. ist ein Herbartianer. Er beklagt es, daß über die Anwendbarkeit Herbart'scher Psychologie auf Pädagogik auch deßhalb so viel Zweifel und Unwissenheit herrsche, weil keine Anstalt Herbartianern in der Weise anvertraut sei, daß sie nach den Forderungen der Herbart'schen Pädagogik eingerichtet werden könnte. Wir stimmen in diese Klage ein, nicht bloß weil wir die feste Ueberzeugung von der Richtigkeit der Forderungen gerade der Herbart'schen Pädagogik hegen, sondern vor Allem, weil Herr M. Recht hat, wenn er sagt, daß „bei der Zusammensetzung der Lehrercollegien der pädagogisch-philosophische Standpunct der Lehrer noch ein unbeachtetes Moment sei". Wir wünschten uns zu täuschen, wenn wir behaupten, daß viele Lehrer, z. B. an Gymnasien, für alles Andere mehr Interesse haben, als für päda-

gogische Fragen, daß viele alle Theorie als etwas für die pädagogische Praxis ganz Bedeutungsloses ansehen. Ars non habet osorem nisi ignorantem. Aber gesetzt auch, ein Gymnasium hätte sich ohne Ausnahme nicht nur für ihr Fach begeisterter, sondern auch mit einer tüchtigen philosophisch-pädagogischen Bildung ausgerüsteter Lehrer zu erfreuen, so würde man doch mit der größten Wahrscheinlichkeit annehmen dürfen, daß die meisten schon in den ersten Principien aus einander gingen. Und kann es denn bei den bestehenden Verhältnissen anders sein? Ließen sich aber nicht, wenigstens in größern Staaten, die hemmenden Verhältnisse aus dem Wege räumen?

Da aber unter den jetzigen Umständen nun einmal an eine praktische Bewährung Herbart'scher Pädagogik nicht zu denken sei, fährt Herr M. fort, so bleibe nichts übrig, „als in Monographieen den von Herbart aufgehäuften Stoff zu verarbeiten, die gegebenen Umrisse auszufüllen und die leitenden Grundideen auf kleine Partieen anzuwenden". Der Verf. hat sich als eine solche kleinere Partie das Gedächtniß gewählt, „weil gerade über dieses die eigenthümlichsten und von allen andern Systemen abweichenden Grundsätze von Herbart aufgestellt sind, und die Lehre vom Gedächtniß in der Unterrichtskunst so vieles Andere beherrscht; dann auch, weil er glaubte, an die Theorie vom Gedächtniß die meisten und geeignetsten praktischen Erfahrungen und Bemerkungen knüpfen zu können". Hierzu möchten wir einen fernern Grund fügen, der darin liegt, daß vielleicht beim Unterrichte in keiner Beziehung mehr als in Beziehung auf das Gedächtniß gesündigt worden ist. Die grundfalsche und doch leider wohl herrschende Ansicht vom Gedächtnisse hat nur zu oft zu einer Praxis geführt, welche einen Unterricht, der auf das Gedächtniß Gewicht legt, in den Ruf eines mechanischen, alle Selbstthätigkeit tödtenden Kenntnißbeibringens brachte, und viele, und nicht gerade die unbegabten Lehrer zu einer vollständigen Verachtung alles Gedächtnißmäßigen verleitet. Eins ist so schlimm wie das Andere. Wenn jene Ansicht unklare Vielwisser hervorbringt, so erzeugt diese hohle Schwätzer. Mit allgemeinen Raisonnements und mit einer Hinweisung auf die gefährlichen Folgen beider Verfahrungsarten ist aber nichts genützt. Es müssen, wie es Herr M. gethan hat, aus einer richtigen Auffassung der Gedächtnißerscheinungen und aus richtigen psychologischen Principien die Forderungen, welche der Pädagog zu erfüllen hat, in streng wissenschaftlicher Weise und mit stetem Hinblick auf die Praxis abgeleitet werden.

Daß der Verf. die aufgestellten theoretischen Sätze, von denen er ausgeht, nicht bewiesen, sondern einfach von Herbart entlehnt hat, ist

nur zu billigen. Eine unaufhörliche Rücksicht auf die, welche Herbart mißverstehen oder nicht verstehen wollen, nützt wenig oder gar nichts und läßt die Ausbildung der Herbart'schen Pädagogik nicht von der Stelle rücken. Der sicherste Weg, den in ihr herrschenden Ideen Anerkennung zu verschaffen, liegt eben so wenig in einer bloßen Wiederholung des bereits Ausgesprochenen, wie in einer polemisirenden Kritik anderer widersprechender Richtungen, sondern darin, daß man entweder, weil man es mit einer praktischen Wissenschaft zu thun hat, durch die praktischen Consequenzen für die Theorie zu gewinnen sucht, oder von dem ihr zu Grunde liegenden Standpuncte aus die Lösung einzelner unmittelbar interessirender Fragen unternimmt.

Was den Inhalt des Buches im Einzelnen anbelangt, so ist es nicht möglich, darauf einzugehen. Die Schrift gehört zu denen, aus welchen kein Auszug gegeben werden kann, die nothwendig selbst gelesen werden müssen. Sie ist prägnant geschrieben. Die ganze Untersuchung bildet ein so zusammenhängendes Ganzes, daß es nicht wohl möglich ist, Einzelnes herauszugreifen. Wenn dieß freilich dem Verf. zum Lobe gereicht, so wäre doch auf der andern Seite gewiß eine größere Uebersichtlichkeit, die z. B. durch Eintheilung des Stoffes in passende Abschnitte befördert worden wäre, wünschenswerth gewesen.

Der Leser des Schriftchens wird finden, daß Herr M., was er gewollt, auch auszuführen gewußt hat. „Wir wollten", sagt er, „die Lehre der Herbart'schen Psychologie über das Gedächtniß für die pädagogische Praxis nutzbar machen; deßhalb kam es nicht so sehr darauf an, die Theorie vollständig zu entwickeln, als der jetzigen Praxis negirend und zersetzend einerseits, erklärend und verdeutlichend andererseits entgegen zu treten; wir mußten den Leser möglichst viele Blicke in den verwickelten Gang der Erscheinungen thun lassen, welche man Gedächtniß nennt, um ihm jede Hoffnung auf eine Behandlung desselben in Bausch und Bogen abzuschneiden; zugleich aber auch die strenge Gesetzmäßigkeit der geistigen Bewegungen aus den passendsten und wichtigsten Erscheinungen nachweisen, um die Möglichkeit einer auf theoretischen Kenntnissen erbauten Anweisung zur Praxis erkennen zu lassen" (S. 129).

Mag manches der gewonnenen Resultate auch nicht neu sein, mag mancher Praktiker sagen, daß er das Meiste ohne Psychologie längst gewußt, oder wenigstens deutlich gefühlt habe: „aus der theoretischen erwächst die praktische Sicherheit, aus der bloßen praktischen Uebung die Verhinderung weiterer Ausbildung. — Die einzelnen psychologischen Untersuchungen helfen allerdings für die Praxis des Pädagogen nicht

augenblicklich, wohl aber machen sie allmälig aus dem vom Gefühl geleiteten Praktiker den selbstbewußten Künstler und schützen ihn vor Ueberdruß in seinem Berufe" (S. 41). Mag auch eine Sicherheit in der Praxis, ohne Erklärung des Wie? denkbar sein, „nach gegebener Erklärung finden sich augenblicklich viele Weisen, nach denen die Arbeit auch eben so gut und in einem bestimmten Falle besser geschehen könnte; der Pädagog bedarf aber vor Andern dieser Einsicht in die Theorie, da er tagtäglich andere Fälle vor sich hat, bei denen eine nur wenig veränderte Behandlungsweise höchst nützlich und nur durch Kenntniß der Erklärung seines Verfahrens gefunden werden kann" (S. 31). Daß alle diese Vortheile einer theoretischen Einsicht dem Herbartianer am wenigsten entgehen werden, kann der Kenner der Herbart'schen Psychologie nicht in Abrede stellen. Der Verf. spricht es S. 85 mit vollem Rechte aus, und Ref. hegt die Hoffnung, daß Nichtherbartianer, welche die Schrift des Hrn. M. mit unparteiischem Interesse durchlesen, dem Verf., im Innern wenigstens, nicht Unrecht geben werden.

Dem hiermit angezeigten ersten Theile des Schriftchens soll ein zweiter folgen, der die Anwendung der im ersten enthaltenen allgemeinen Grundsätze und Regeln auf die Praxis an zwei Beispielen zeigen soll, einem aus dem lateinischen Anfangsunterrichte und einem zweiten aus dem Geschichtsunterrichte der Mittelstufe. Wir können nicht umhin, zum Schlusse dieser Zeilen den lebhaften Wunsch auszusprechen, daß es dem Hrn. Verf. gestattet sein möge, diesen versprochenen zweiten Theil recht bald nachfolgen zu lassen. Für das Interesse, welches er erregen wird, scheint uns der erste Theil nicht nur im Allgemeinen zu bürgen, sondern auch insofern in jenem manche der in diesem aufgestellten Fragen ihre Beantwortung finden werden. Auch dürfte wohl der Erfolg zeigen, daß es erst der Anwendung auf specielle Theile des Unterrichts gelingen wird, so Manchem ein der allgemeinen Untersuchung des ersten Theils zugewendetes Interesse abzugewinnen.

Coburg. H. Kern.

B. Pädagogik.

Die Naturwissenschaften in den Schulen als Beförderer des christlichen Humanismus. Mit Rücksicht auf die Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen, zu Berlin den 16. April bis 14. Mai 1849. Von Friedr. Traugott Kützing, Dr. Phil., Prof. der Naturwissenschaften an der Realschule in Nordhausen, Mitglied der königl. Leop. Carol. Akademie der Naturforscher u. s. w. Nordhausen 1850. Verlag von Büchting. Allen Lehrern gewidmet. 120 S. 8.

Bei der Anzeige eines solchen Buches kann man in große Verlegenheit gerathen, da der Verf. Lehrer ist, sich auf 15jährige Erfah-

rungen beruft, auch sein Buch allen Lehrern widmet, und daneben in der Vorrede sehr naiv versichert, daß er der pädagogischen Litteratur im Allgemeinen nicht besonders gewogen sei. Zunächst wollen wir ihm wünschen, daß er nicht viele geistesverwandte Collegen habe, denn dann möchte seine Arbeit ja eine vergebliche gewesen sein, da sie doch auch ein wenig in das pädagogische Gebiet hinein streift, ja sogar die Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen berücksichtigen will, welche doch gewiß zu den pädagogischen Arbeiten der Neuzeit gehören. Dann wollen wir aufrichtig bedauern, daß es der pädagogischen Litteratur nicht hat gelingen wollen, des Hrn. Verfassers Gewogenheit zu gewinnen, denn wenn es ihr gelungen wäre, so dürfte vielleicht Manches in dem Buche eine andere Ausdrucksform und Manches eine andere Begründung gefunden, und Manches vielleicht auch weggeblieben sein. Es hat immer eine eigenthümliche Gefahr, so ganz nur aus sich selbst her zu schöpfen, unbekümmert um andere Denker und andere Erfahrungen, und die Gefahr wird noch größer, wenn der isolirt Stehende noch dazu einen Standpunct einnimmt, den man in der pädagogischen wie auch in der andern Litteratur einen einseitigen zu nennen pflegt. Freilich kommt man dabei zu eigenthümlichen und originellen Anschauungen. Man baut sich eine eigenthümliche geistige Welt auf, die auch den Beschauer überraschen kann, gelangt zu noch nicht da gewesenen Constructionen; aber man ist auch gar leicht versucht, dieß Gebäude, das den Anhauch anderer Geister nie verspürt hat, nun für ein festes zu halten, und sich dann, wenn es die Probe bestehen soll und oft nicht besteht, noch mehr gegen die Prüfenden einnehmen zu lassen. Freilich könnte und sollte die pädagogische Litteratur schweigen und nicht den Hrn. Verf. noch weiter sich ungewogen machen; indessen sie hat eine höhere Verpflichtung, und muß um dieser willen auch einmal Unwillen auf sich zu laden den Muth haben.

Der Verf. stellt den christlichen Humanismus dem heidnischen gegenüber. „Man täusche sich nicht", sagt er, „der erste Sieg, den das „Christenthum über das griechische und römische Heidenthum erkämpft hat, ist nur ein äußerer gewesen. Die Götter wurden zwar in „Griechenland und Italien aus ihren Tempeln vertrieben, aber es zogen „sofort christliche Heilige an ihre Plätze; und da, wo man auch diesen „Götzendienst, wie in dem germanischen Europa, zerstörte, um eine geistige „unsichtbare Kirche Christi zu stiften, drängte sich — nein! — holte „man sich die Litteratur des classischen Alterthums als einen anmuthigen „geistigen Zeitvertreib herbei, weil der unergründliche tiefe Ernst des „Christenthums zu drückend auf dem schwachen, noch nicht hinlänglich

„gebildeten Geiste lastete. Nicht der Materialismus unserer Zeit ist es, „welcher gegen die antike Welt zu Felde zieht, sondern der Geist des „Christenthums, welcher sich zu jener wie die reine, klare, hehre Wahr„heit zur geistreichen witzigen Dichtung verhält. Aber der Kampf ist „kein Vernichtungs- sondern nur ein Abscheidungsproceß, bei welchem „man erkennen lernen will, wie sich die wahre Schönheit von der „erdichteten unterscheidet. — Diese genauere Scheidung der herrschen„den Geistesrichtung von der antiken ist bei mir in den folgenden „Blättern vorgenommen". Hierauf nur einige Bemerkungen: der Einzug der Heiligen in die christliche Kirche geschah doch wirklich nicht sofort, wenn man diesem Worte nicht eine gar weite Deutung geben will; und deren Verehrung ist wesentlich etwas Anderes als ein Götzendienst, und daß das classische Alterthum zum anmuthigen Zeitvertreib herbeigeholt worden sei, das ist wohl nur im anmuthigen Scherze so gemeint. Der Standpunct des Verf. wird wohl in den Worten angegeben: „Der Gottesgeist wirkt und ist ebenso in der Natur als im „Menschen. Ist das, so muß die höchste Vernunft — nicht die mensch„liche — in der Natur gesucht werden, nicht durch subjective, sondern „durch objective Naturbetrachtung. Diese ruht aber ganz auf den Wahr„heiten, welche durch die Untersuchungen der Dinge gewonnen werden. „Darum schreitet auch unser Wissen nur langsam fort. — Wer Gott „nicht in den Dingen sieht, der läugnet ihn in der Welt, und ihm „muß die Existenz der Dinge an und durch sich selbst eine Noth„wendigkeit sein. Dann fehlt aber das Centrum, in welchem die unend„lich vielen Radien der Vernunft ihren Einigungspunct finden, und „ohne welches weder wahre Wissenschaft noch wahre Religiosität be„stehen kann".

Von diesem Standpuncte aus behandelt der Herr Verf. nun in zwei Abtheilungen: I. Die allgemeine Bedeutung der Naturwissenschaften, II. die Naturwissenschaften in den Schulen, paragraphenweise folgende Gegenstände. I. § 1—5 die Stellung des Menschen zur Natur und zur Menschheit; § 6—10 die Richtungen des Geisteslebens bei Kindern und rohen Völkern; § 11 die erste Bildung des Menschen ist die humanistische; § 12—20 der Humanismus des Heidenthums ruht auf fabelhaften Vorstellungen; § 21—24 der wahre Humanismus wurzelt im Christenthum; § 25—43 die Naturwissenschaft hat einen religiösen Grund und ihre Aufgabe ist, das Christenthum zu befördern; § 44—49 das Verhältniß der Naturwissenschaft zum Staats- und zum Gewerbsleben; § 50—62 das Verhältniß derselben zur Theologie; § 63—75 die Naturwissenschaft als allgemeines Bil-

bungsmittel; § 76—96 die Naturwissenschaft und die Sprache; § 97—101 der ästhetische Genuß in Folge der wissenschaftlichen Naturbetrachtung; § 102—111 die moralische Wirkung der Naturwissenschaft; § 112—120 die Einführung derselben in die Schulen. II. § 121—126 womit man beim Unterrichte in den Naturwissenschaften anfangen muß; § 127—129 es muß besonders der wissenschaftliche Ausdruck geübt werden; § 130 Beleuchtung der gewöhnlichen Methode; § 131—134 der reine geistige Blick kann erst gewonnen werden, wenn erst die vorhandenen irrigen Vorstellungen verwischt sind; § 135—147 über Denkproceß, die Arten seine Gedanken auszudrücken, und die verschiedenen Grade der Denkkraft; § 148—149 der wissenschaftliche Unterricht in der Naturkunde kann erst begonnen werden, wenn eine gewisse allgemeine Sprachfertigkeit vorhanden ist; § 150—151 der anschauliche Unterricht kann nur fruchtbringend werden durch die scharfe Auffassung des Bildes; § 152—154 es sind dazu gesunde Augen nöthig; § 155—157 das Auge muß geübt werden; § 158—161 die Ursachen, warum auf Universitäten die naturwissenschaftlichen Studien oft unfruchtbar bleiben; § 162—215 die Naturwissenschaften auf den verschiedenen Lehranstalten; § 216—288 von den einzelnen Lehrgegenständen der Naturwissenschaft; § 289—290 Stundenplan; § 291—293 die Naturwissenschaften in den Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen; § 294—296 wie die Universitäten für tüchtige Lehrer zu sorgen haben; § 297—302 die Prüfungen; § 303—310 die Naturkunde in den Volksschulen; § 311—313 Schlußworte.

Die Leser werden hieraus entnehmen, wie viel sie in dem Buche zu erwarten haben. Wir wollen unsere Bemerkungen auf zwei Puncte beschränken, nämlich die Auffassung des classischen Alterthums und die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts; nicht als ob wir mit der Art des Philosophirens, wie sie der Herr Verf. hier darlegt, einverstanden wären, sondern weil man seinen mehr aphoristischen Sätzen nur Gegensätze gegenüberstellen könnte. Der Verf. meint, die nicht verstandene, dem Menschen fremde, ihn bedrohende Natur habe ihn nun in sich hinein gewiesen, ihn zum Nachdenken über sich und seine Existenz genöthigt, und so bilde sich der Mensch nur an dem Menschen heran, nicht an der Natur, sondern nur gezwungen durch die Natur. So wäre die erste Bildungsstufe für das Menschengeschlecht die humanistische geworden. Eine rein subjective — im Alterthum poetische, weil wahre, jetzt aber überwundene — Anschauung der Natur sucht in ihr etwas, was sie nicht besitzt — Intelligenz — aber nicht das, was sie ist — den Ausdruck göttlicher Vernunft. Sie konnte daher auch nicht zur

Auffindung von Wahrheiten dienen, wohl aber mußte sie Veranlassung geben zur Entstehung der Fabel (Mythe?), die den Urvölkern dann als Wahrheit galt, und so den Gottesdienst zu einem Naturdienste machte. Dadurch brachte das Alterthum eine wunderbare Einheit in alle seine Vorstellung und hob die ursprüngliche Entzweiung (Dualismus) mit der Natur auf. Die reinern Vorstellungen in den Mysterien mußten dem Volke verschlossen bleiben, doch das gelang nicht ganz, und das Christenthum zertrümmerte das fabelhafte Göttergebäude. Das Kreuz auf Golgatha ist das Zeichen, unter dem sich allein die Menschheit zu dem wahren, wirklichen Humanismus aufschwingen kann. Wir müssen dagegen erinnern, daß es keineswegs die dem Menschen gegenüber stehende Gewalt der Natur war, welche das Alterthum den Gang gerade und nicht einen andern zu gehen bestimmte, denn dann müßte sich dieser Verlauf in der Geschichte aller Völker wieder finden. Gerade der Umstand, daß die alte Welt den Dualismus zwischen Natur und Geist nicht zu lösen oder in einer höhern Einheit zu verknüpfen vermochte, hat wesentlich dem Sinnen, Denken und Dichten des Alterthums seine Bahnen angewiesen; daß das Alterthum gerade die Natur stets in der allerobjectivsten Betrachtung behielt, das schuf die Götterlehre und seine mysteriöse oder mythische Physik. Nicht finden wir eine wunderbare Einheit in allen Vorstellungen des Alterthums, sondern eine wunderbare Mannigfaltigkeit, die sich wohl in den Mysterien nach Einheit sehnend umschaute, aber diese erst im Christenthum zu finden ahnte, und darum nach ihm griff. Das Ideal des griechischen Heidenthums, sagt der Verf. weiter, war die Mensch gewordene Natur und der Gott gewordene Mensch; das Ideal des Christenthums aber ist der Mensch gewordene Gott. Die Offenbarung Gottes im Menschen ist die Hauptidee der christlichen Lehre, die Offenbarung Gottes in der Natur die nothwendige Folge davon. Auch diese Aussprüche sind in ihrer Allgemeinheit nicht richtig. Zunächst ist dieß nur auf das Gebiet der religiösen Anschauungen zu beziehen; aber in ihm erschöpft sich das Heidenthum gar nicht, insoweit es Träger aller der Ideen sein soll, welche wir im classischen Alterthume für unsere Bildung auszubeuten und für uns fruchtbar zu machen suchen. Plastik, im weitesten Sinne des Wortes, ist der Grundzug des griechischen Alterthums, das ist seine Individualität, und da diese eine allen Menschen inwohnende, bildsame ꝛc. Richtung ist, so wird das classische Alterthum nie überwunden, wenn man nicht muthwillig einen Lehrmeister von der Hand weisen und sich mit schwächern Kräften selbstunterrichtend sich fortstümpern will. Aus diesem individuellen Grundzuge entwickeln sich alle übrigen Er-

scheinungen im und am griechischen Alterthum. Das Römische ist davon noch wesentlich verschieden, worauf hier jedoch nicht weiter eingegangen werden kann. Wenn aber der Herr Verf. meint, daß das classische Alterthum und seine Wahrheiten ein Eigenthum des neuern Geschlechtes geworden wären, so sehen wir darin eine etwas schiefe Ansicht. Welche Wahrheiten des Alterthums sind denn Eigenthum des neuern Geschlechtes geworden? Welche können es werden im christlichen Volke? Ja was ist Wahrheit, möchten wir fragen? Das neuere christliche Geschlecht hat andere Wahrheiten als das heidnische, altclassische, weil seine absolute Wahrheit eben eine andere absolute ist. Was wir uns am Alterthume und aus ihm erarbeiten, das ist nicht eine Münze, welche in Curs gegeben werden kann, sondern auch ein Besitz, der eben nur erworben werden kann, und dessen Ertrag vornehmlich im Erwerben selbst liegt. So wenig man Naturschönheiten Andern mittheilen kann, sondern wie diese jeder nur in der Natur selbst empfinden und, wenn er classisch gebildet ist, auch wohl erkennen kann, so wenig kann man Wahrheiten des Alterthums mittheilen und einem jüngern Geschlecht zum Genießen übergeben, sondern man kann dasselbe nur in diese Welt hineinführen und sein Geleitsmann sein, und wehe dem jüngern Geschlechte, wenn es keine Führer und Geleitsmänner mehr hat! So verliert das Alterthum, wie unser Vf. meint, nie seine hohe Bedeutung. Doch genug.

Wohl könnte uns auch die Lust anwandeln, mit dem Vf. über den Satz zu rechten, daß die Naturwissenschaft ein nothwendiger Theil des Christenthums sei, und daß das Reinhalten der göttlichen Lehre von allem unreinen und unhaltbaren Beiwerke auch Aufgabe der Naturwissenschaften sei; doch wir müßten hier eine Auffassung des Christenthums bekämpfen, welche fürwahr dem Christenthum mehr Gefahr droht als die heidnische und christliche Mythologie, und welche in der Verschmähung des Glaubensmomentes schon wesentlich unchristlich ist. Dazu gibt aber unser Vf. keine Veranlassung, und so gehen wir zum zweiten Theile über.

Es wird folgender Unterrichtsgang vorgeschlagen: Erst muß man die Vorurtheile und schiefen Vorstellungen, welche die Kinder aus Büchern und Erzählungen mitbringen, vernichten, ehe man zur Mittheilung der wissenschaftlichen Lehren schreitet. „Der erste Gang, den man nun beim „Unterrichte thut, besteht darin, daß man die Schüler über das, worüber „man sie belehren will, erst vollständig ausfrägt." Dabei kommen die Schiefheiten zum Vorschein, die der Schüler in ihrer ganzen Blöße und Nacktheit und in allen ihren Consequenzen erblicken muß. Dadurch kommt der Schüler auf den Punct, daß er mit wahrer Erwartung und Spannung

dem Ausspruch des Lehrers entgegen sieht. „Dann muß der Schüler „sich auch über das, was er weiß und kann, mündlich und schriftlich „ausdrücken lernen." Uebungen im mündlichen Ausdrucke über die Gegenstände müssen während des ganzen Unterrichts gepflogen werden. Der Unterricht muß nicht in der Schule mit der unmittelbaren Anschauung beginnen, denn der Schüler hat schon von dem zu behandelnden Gegenstande eine Anschauung gehabt. Fertigkeit im Zeichnen muß hinzukommen, weil weder die Sprache noch die Zeichnung allein den Gedanken vollständig ausdrücken kann. Ehe man zum naturwissenschaftlichen Unterrichte schreitet, sollte jedesmal schon eine gewisse allgemeine Sprachfertigkeit erlangt sein, zumal bei den Schülern, wenn sie ein Interesse den Naturwissenschaften abgewonnen haben, leicht eine Gleichgültigkeit, wohl gar Abneigung gegen die Sprachen entsteht. Auch muß der Unterricht nicht in den obern Classen abgebrochen werden. Anschauungsunterricht muß auch sein (§ 150), aber erst führt der Lehrer den Gegenstand im freien Vortrage vor, und dann werden die im Vortrage berührten Eigenthümlichkeiten aufgesucht. Dabei wird dann mit dem Namen zugleich das wirkliche Bild eingeprägt. Am besten erscheint dem Vf. die Einrichtung (s. Ratzeburg), nach Vollendung des Gymnastalcursus eine naturwissenschaftliche Schule hinterher zu schicken, damit so die Gymnasien für alle Facultäten vorbereiten können, sonst will er ihn in Tertia beginnen und fordert für ihn etwa 6 wöchentliche Lehrstunden. Er verhehlt sich nicht, daß dieß eine gänzliche Umänderung der Gymnasien herbeiführen werde; setzt aber hinzu: das darf nicht geschehen. So bleibt er dann bei den Realschulen stehen; doch auch diese, sagt er, müssen erst die sprachlich-ethische Seite in ihren Schülern ausbilden, ehe sie zur Entwickelung der naturwissenschaftlichen übergehen, und Gymnasium und Realschule würden sich dann nur noch in den sprachlich-ethischen Disciplinen unterscheiden. Nach diesem Excurs wendet sich der Vf. wieder zur Methode und kommt dahin, daß nach dem Stande der Wissenschaft nichts weiter übrig bleibe, als reine Thatsachen zu sammeln, sie so treu wie möglich zu wahren und mit Anwendung der leitenden Principien (welche denn?) zu einem geordneten Ganzen zu verbinden. Es kann in der Naturwissenschaft von rein speculativen Dingen keine Rede sein, doch ist es gestattet, Hypothesen und Systeme zu errichten. Von Definitionen kann nur in beschränkter Weise die Rede sein, sie sind nur da möglich, wo die Mathematik in Anwendung gebracht werden kann. In Allem, was das organische Leben betrifft, können fast nur Beschreibungen und Abbildungen gegeben werden. Man muß immer bei dem Einzelnen anfangen. Der Vf. beginnt mit Geographie. Dann folgt Botanik, das Sammeln ist

nicht sehr zu begünstigen. Die Terminologie muß nicht durch das sogenannte Demonstriren der Pflanzen gelernt werden, denn das ist eine verderbliche Methode, sondern sie muß morphologisch behandelt werden, Tafel und Kreide ist sehr in Anspruch zu nehmen. Excursionen im Beisein der Lehrer werden nicht empfohlen, sondern die Schüler suchen frei nach Belieben. Beschreibung der Pflanzen beschließt den Cursus. Dann folgt das Bestimmen der Pflanzen nach einem beliebigen natürlichen Systeme, die Kryptogamen werden mitgenommen. Abbildungen und eine eigens dazu angelegte Sammlung thun gute Dienste, man kann auch frische Pflanzen in der Classe vorzeigen. Wenn eine übersichtliche Kenntniß des natürlichen Systems erlangt ist, so wird diese dadurch tiefer begründet, daß man eine Anzahl beliebiger und frischer Pflanzen in der Classe vertheilt. Diese werden theils demonstrirt, theils läßt man sie von den Schülern selbst bestimmen. Den letzten Cursus bildet in Prima Anatomie und Physiologie. In Betreff der Zoologie bemerkt der Vf., er halte einen alle Thierclassen einschließenden ersten, zweiten und dritten Cursus für nöthig. Die Menge der Specialitäten sei schlimm, ein anderer Uebelstand sei die Herbeischaffung des Materials, man müsse sich aber mit Abbildungen behelfen. Bei der Mineralogie gedenkt der Herr Vf. zum ersten Male der Verhandlungen der höhern Schulen in Berlin und ärgert sich über die Bemerkungen von Suffrian, Kalisch, Fuhlrott und Menn; besonders darüber, daß Herr Suffrian die Mineralogie nicht aus dem Kasten getrieben haben will, und daß Herr Kalisch die Aufnahme derselben selbst in Realschulen bedenklich findet, und daß Herr Fuhlrott und Menn, die doch Geognosie haben wollen, nicht bedacht haben, daß diese ohne Oryktognosie nicht sein könne. Das beste System scheint ihm übrigens dasjenige, welches auf chemischen Principien beruht. Geognosie sei in Verbindung mit Geologie als Schlußstein der Geographie zu lehren. Chemie beginnt der Herr Vf. auch mit Tertia, ist kein Freund von vielen Experimenten, sondern führt das Unbekannte erst in erzählender Form vor, erläutert den Apparat erst durch Zeichnen an die Tafel, und läßt wiederholen. In Secunda erhält die Chemie einen vorherrschend stöchiometrischen Charakter. Das Durchgenommene wird, wo es irgend thunlich ist, durch das Experiment erläutert. Praktische Uebungen im Laboratorio sind wieder abgestellt. Die Schüler müssen sich aber vorbereiten und mündliche Vorträge halten. Die Physik beginnt mit Tertia, und wird in IIa und Ia mathematisch. Schließlich klagt der Vf. nochmals über die Berliner Conferenz, deren Schwäche in den Discussionen zu sehen sei, die das Wesentliche, das Ineinandergreifen sämmtlicher naturwissenschaftlichen Disciplinen — die Einheit der Wissenschaft —

nicht genug ins Auge gefaßt habe, die den Gegensatz zwischen den sprachlich-ethischen und den naturhistorischen Disciplinen nicht scharf genug erkannt habe, um den Nachtheil, den das Neben- und Durcheinanderlaufen des heterogenen Unterrichtsstoffes hervorruft, darnach würdigen zu können. So habe demnach die Conferenz in Bezug auf ihre naturwissenschaftlichen Arbeiten nur wenig zu Tage gefördert. So gedenkt der Vf. zum zweiten Male der Conferenz. Der Vf. schließt dann mit der Forderung an die Universitäten, Lehrer bilden zu helfen, und wenn das nicht durch ein einmüthiges Zusammenwirken der Lehrer geschehen könne, dann seien Seminare zu errichten, doch müsse man in ihnen nicht durch Methode das gründliche Wissen ersetzen wollen, denn letzteres sei die erste Bedingung, aus der erst die Methode entspringe.

Wir haben recht mit Absicht bis hieher unsern Herrn Vf. reden lassen, um unsere Leser selbst urtheilen zu lassen, ob es nicht doch gut gewesen sein möchte, wenn der Herr Vf. nicht der pädagogischen Litteratur so gar ungewogen geblieben wäre. Wir wollen ihm nur ganz allgemeine Wahrheiten entgegenstellen. Nicht der Lehrgegenstand, sondern das lernende Subject, der Mensch, ist das Bestimmende im Unterrichte. Wie man nicht Griechisch und Lateinisch lernt, um eben nur das Heidenthum kennen zu lernen, so treibt man auch keine Naturgeschichte nur darum, um die Naturkörper kennen zu lernen. Darum kann und darf heute bei denen, welche auf dem Gebiete der Schulorganisationen die Stimme erheben wollen, nicht davon die Rede sein, wo und auf welcher Stufe der Unterricht am leichtesten ist, sondern wo er am bildendsten ist. Nicht das ist die Frage: wie viel wir von dem Gegenstande lernen, sondern wie wir an ihm lernen und aus ihm für die Bildung gewinnen. Ein naturhistorischer Unterricht an der Schultafel mit Kreide ist von der Pädagogik verworfen, und die Abbildungen sind nur für den schon fortgeschrittenen, sich selbst beschäftigenden Schüler und Jüngling zulässig. Das Vortragen von Seiten des Lehrers und das Nachsehen von Seiten des Schülers ist in der pädagogischen Welt verurtheilt. Ob man bei dem einen oder dem andern Verfahren dem Schüler mehr Kenntnisse beibringe, das ist vor dem pädagogischen Forum vollkommen gleichgültig. So wenig das Gymnasium Philologen ausbilden soll, so wenig soll die Realschule Naturhistoriker bilden. Die Unterrichtsprincipien sind höhere als die von den Lehrgegenständen entnommenen, und darum will ein Suffrian keine Mineralogie aus dem Kasten. Im Besondern sei hier noch erwähnt: Ein Unterricht, welcher nicht von der Anschauung anheben will, ist verwerflich, und man führt diese Methode auch bis in die Zweige des Unterrichtes, bei denen man bisher noch eben nicht viel

daran dachte. Wenn das Experiment die Welt bezwang, wie auch der Herr Vf. sagt, so ist eben das Experiment das Wesentliche, und in der Chemie ist es das gewiß. Eine Terminologie, welche nicht an den gesehenen Naturkörpern gewonnen ist, hält man für ein Material, womit der Geist nichts weiter beginnen kann als es repetiren. Eine Botanik aus einem Herbarium ist ein todtes Ding, eine trockene Systematik, deren Leben nur der Lehrer hat, der die lebendige Natur in dem Herbarium sieht, die aber der Schüler sich nicht hinein ergänzen kann, weil er sie nicht wie der Lehrer gesehen hat. Doch brechen wir hier auch von den Specialitäten ab.

Aus diesem Buche, das fürchten wir am meisten, werden die Gymnasien nachweisen, wie die Naturgeschichte noch gar nicht reif sei, als Unterrichtsgegenstand in den Schulen zu dienen, wie das der Herr Vf. wie auch Herr Dr. Ratzeburg indirect schon eingeräumt haben durch die Forderung von Oberclassen nach dem Gymnasium. Wenn mindestens eine solche umfangreiche Naturgeschichte gelehrt werden muß und wenn sie nur in ihrer Totalität Bedeutung für die Bildung hat, wenn kein Zweig fehlen darf und wenn denn doch nichts weiter zu thun bleibt, als Thatsachen zu sammeln, sie treu zu bewahren und zu ordnen; wenn sogar durch das Betreiben derselben oder durch das Entzünden für dieselben die Neigung für die sprachlich-ethischen Disciplinen abgeschwächt oder gar gegen sie gewendet wird, so haben die Gymnasien alle Ursache, sich erst ernstlich zu fragen, ob sie einen solchen Unterrichtsgegenstand aufnehmen dürfen, und nicht minder werden die Realschulen sich ebenso fragen müssen. Oder meint man, die sprachlich-ethischen Disciplinen könnten der beiden letzten Gymnasialjahre etwa entbehren, und könnten bei mehr Zeit das mit Knaben auch abmachen, zu dessen Auffassung mindestens Jünglingskraft gehört? Wenn auch eine Litteraturgeschichte aus den Schulen zu verweisen ist, so muß der Schüler in der Schule ahnen, daß es eine Geschichte der geistigen Entwickelung der Völker gibt, und diese Ahnung geht ihm nicht im sechszehnten Jahre auf, sondern dazu gehört ein Reifen nach dem Eintritte in die Pubertät. Sollte dem Herrn Vf., wie es jedoch nicht wahrscheinlich ist, diese Anzeige zu Gesichte kommen, so haben wir ihn schließlich zu bitten, uns nicht so zu verstehen, als hätten wir die von ihm angewandte Methode als eine erfolglose bezeichnen wollen; wir haben uns nur gegen deren allgemeine Anempfehlung verwahren wollen. Auch die schlechteste Methode wird gut in der Hand eines sonst tüchtigen Lehrers, nur besser ist doch besser, meinten wir. Noch weniger haben wir hier gegen die Nordhäuser Schule, welche als maßgebend mehr oder minder zu Grunde gelegt ist,

irgend ein Wort sagen wollen; nur wenn zwei dasselbe thun, so ist ihre That noch nicht dieselbe. Der Naturgeschichte gehört nach den höhern Unterrichtsprincipien eine andere Stelle, als ihr in dem Buche angewiesen ist, das hat gesagt werden sollen; oder sie stellt sich selber, wie wir fürchten, aus der Schule ganz und gar heraus.

Nie darf ein Unterrichtsgegenstand in einer Schule allein betrachtet werden, wenn die Zeit für ihn, Umfang und Methode ermessen werden soll; nur erst wenn die gegenseitige Abwägung und Abgrenzung allseitig geschehen ist, nur dann erst kann weiter auf die Behandlung des Einzelnen eingegangen werden. Das müssen sich alle Lehrgegenstände gefallen lassen, und die Naturwissenschaften werden davon keine Ausnahme machen können. Dabei wird sich zeigen, ob sie ganz in die Schule hineingehören und wie sie auf den verschiedenen Unterrichtsstufen betrieben werden müssen. Diese Angelegenheit ist wirklich noch nicht spruchreif und das Eintreten für einen einzelnen Unterrichtszweig, sei es in der Realschule oder im Gymnasium, führt die wichtige Angelegenheit ihrem Ziele nicht näher. Wenn aber unsere Schulmänner hartnäckig dabei beharren, sich nicht um die Gesammtentwickelung des Schulwesens, um den gesammten Bildungsstoff der Schule, zu kümmern, dann werden wir noch lange auf einem Wege der Empirie bleiben, wo Jeder mit seinen Erfahrungen für sich Recht hat.

S.

Oldenburgisches Schulblatt. Herausgegeben von D. Sägelken und L. Ballauff in Varel. Oldenburg, F. Schmidt.

Von Ende Mai bis October 1850 sind erschienen 4 Hefte, 132 S. Wir hoffen, daß dieses Provinzialschulblatt sich erhalten möge. Wir sind dabei interessirt. Denn, wenn gleich das Blatt, da es das Organ des Oldenburger Lehrerstandes sein soll, nicht ein Parteiblatt sein darf und da somit auch widersprechende Stimmen in ihm laut werden sollen, so finden wir doch in demselben Ansichten vertreten, die theils die unsern selber sind, theils ihnen sehr nahe kommen. Die Scheibert'sche Auffassung des Berufs ist von Herrn Ballauff adoptirt, und in der letzten Nummer gibt derselbe einen Artikel über die Schule als Staatsanstalt, der ganz in unserm Sinne gedacht ist.

Wir haben allerdings in der Revue diese Cardinalfrage zuletzt nicht so sehr in den Vordergrund gestellt. Dazu haben wir unsere guten Gründe. Von dem Staat ist heutzutage nicht zu erwarten, daß er die Schule von sich emancipire. Auch das nicht, daß er die Provinzialvertretungen

so gestalte, oder sich entwickeln lasse, daß zu vermuthen wäre, diese würden über kurz oder lang sich darauf besinnen, daß sie die Schule der Provinz besser als der Staat und zum Heile des Staates selber regieren könnten, und daß sie demgemäß dem Staat so lange zusetzen würden, bis er ihnen — nicht überträgt, sondern überläßt, was ihnen gehört. Es kann auch nichts helfen, in der Revue darzulegen, welche Organisation der bürgerlichen Gesellschaft, i. e. der Provinzial- und Gemeindeverfassung, die richtige wäre, und darum auch zu dem rechten Schulregiment führen würde. Dieß ist einmal gesagt, und zwar mit für jetzt unwesentlichen Differenzen von Mager in seiner Scholastik, XIX, 359 ff. und von Scheibert und seinen Collegen XXIII, 126. Damit haben wir auf unser Ziel hingewiesen. Das Mittel, welches wir, um zu diesem Ziele zu gelangen, jetzt für das einzig wirksame und auch dem heutigen Staate abzuringende ansehen, und das wir also zunächst den Schulen in die Hände bringen möchten, ist die Organisation der Schulgemeinde, und zwar zunächst auch nur die für die einzelne Schule. Ihr trauen wir einen so kräftigen Trieb des Wachsthums zu, daß wir für ihre weiteren Entfaltungen wenig glauben zu thun zu haben. Die Conflicte der Schulgemeinde mit dem Staate als Schulherrn werden effectreicher sein, als die einzelner vom Staat maltraitirter Persönlichkeiten. Sie ist für uns das *ποῦ στῶ*. So sehen wir jetzt auch von den unvernünftigen und praktischschädlichen Staatenbildungen innerhalb Deutschlands ab, obwohl wir noch nie vergessen haben, daß die bürgerliche Gesellschaft nur in einem wahren Staat, nicht aber in Reuß-Schleiz oder Baden mit dem Staate aus einander zu setzen ist.

Das ist unser Feldzugsplan. Für die aber, welche auch hier fragen, wie kann Wasser solche Dinge thun, liegt unsere Antwort in Archimedes Vorgang, der auch nur einen Fuß breit festen Boden außer der Erde — d. h. für uns: außer dem Staate — suchte, um sie zu bewegen, und darin, daß wir von theoretischen Untersuchungen über die Natur und den Umfang der Rechte des Staats, seiner rohen Gewalt gegenüber gar nichts, von seinem Anrennen an die realen Zustände, Gestalten und Bedürfnisse der ihm ihrer Natur nach fremden und nicht unterworfenen Dinge dagegen Alles erwarten.

Unsere Freunde mögen sich einmal überlegen, ob sie eine Weile unsere Wege zu unserem gemeinschaftlichen Ziele mit uns gehen wollen.

W. Langbein.

Bericht über die Verhandlungen der sechszehnten Schulsynode des Kantons Zürich im Jahr 1849. Zürich, Zürcher und Furrer, 1850.

Nachdem uns auch schon früher die amtlichen Berichte über die Zürcher Schulsynode vorgelegen haben, wollen wir unsern Lesern dießmal Einiges aus dem Inhalt mittheilen. Wohl wird Mancher erstaunen über das, was die Freiheit und Oeffentlichkeit so mit sich bringt. „Das eine das ich will, das andere das ich muß!" Ei, wie wird es doch manchen Staatsschulmeister jucken, wenn die respublica nicht wie der geheime Polizeistaat die Kritiken ihrer Schulrevisoren in den Acten begräbt, sondern sie drucken läßt! Ja, ja, meine Herren, Freiheit und Oeffentlichkeit, nicht bloß wo sie uns nützt, sondern auch, wo sie, um dem Allgemeinen zu nützen, dem Einzelnen ins faule Fleisch schneidet!

Es wird nützlich sein vorweg zu bemerken, daß Schulsynoden die jährlich einmal stattfindenden Versammlungen sämmtlicher Lehrer des Cantons, Schulcapitel die jährlich wenigstens viermaligen Conferenzen der Lehrer der 11 einzelnen Bezirke des Cantons heißen. Der Synode werden von einer Prosynode vorberathene und empfohlene Wünsche und Anträge der Capitel unterbreitet. Nach deren Erledigung wurde eine Abhandlung (dießmal über republicanische Schuleinrichtung) und eine Recension derselben verlesen, desgleichen ein Bericht über die Begutachtung eines neuerdings eingeführten Lehrmittels. Eine zur Herausgabe einer Volksschrift niedergesetzte Commission gab ihren Bericht, ebenso eine andere, die mit der Veranstaltung einer Auswahl volksthümlicher Männerchöre betraut war. Eröffnet und geschlossen wurde die Synode von einem der Herren Erziehungsräthe, durch welchen der Synode zugleich folgende Actenstücke Seitens des h. Erziehungsrathes übermittelt werden:

1. Der Generalbericht über die Schulcapitel des verflossenen Jahres.

Er gibt I. die Zahl und den Besuch der Capitelsversammlungen tabellarisch, bespricht die Dauer und den Gang derselben. II. wird berichtet über die Thätigkeit und den Geist derselben. Praktische Lehrübungen wurden gehalten 18 in der deutschen Sprache, 9 im Rechnen, 4 in der Formenlehre, 5 in den Realien, 2 in Kunstfertigkeiten. Diese Lehrübungen werden mit Angabe der Namen beurtheilt. — Die Aufsätze der für die Capitelsversammlungen aufsatzpflichtigen Mitglieder werden in Bezug auf Behandlung und Inhalt besprochen. Im Allgemeinen wird geklagt, daß die schriftlichen Arbeiten sparsam fließen und mit Mühe eingetrieben werden müssen. Theils werden sie in den Capiteln behandelt, theils deren Berichten beigelegt. Die Themata werden sämmtlich mitgetheilt, zum Theil auch die Resultate der angeknüpften Discussion. — Dann folgt der Bericht über die Besprechungen und Vorträge, die

„ebenfalls einen sprechenden Beweis über die geistige Thätigkeit des Zürcher Lehrstandes liefern"; darauf der Bericht über die Begutachtung von Lehrmitteln und Verordnungen, endlich der über außerordentliche Geschäfte und über Anträge an die Synode und über die Erneuerungswahlen der Vorsteherschaften. — Der in den Capitelsversammlungen herrschende Geist, die Thätigkeit in ihnen und für sie und die aus ihnen gewonnene Frucht werden sehr gerühmt. Gewünscht wird nur eine größere Concentrirung der Thätigkeit und mehr Einheit in der Wahl der praktischen Lehrübungen und der zu discutirenden pädagogischen Fragen.

Der III. Abschnitt behandelt die Fortbildung der Schulcandidaten, der IV. die Bibliotheken.

In dem diesem Generalbericht beiliegenden Begleitschreiben des h. Erziehungsraths gibt dieser der Synode Kenntniß von denjenigen Schritten, welche gegen solche Mitglieder des Lehrstandes gethan sind, die ihre Pflichten in Bezug auf den Besuch der Capitel versäumten. Die Namen der betreffenden Herren sind genannt.

2. Ferner wird der Synode überreicht der Bericht des Erziehungsraths über den Zustand des Volksschulwesens im verflossenen Schuljahre.

Wir beschränken uns hier auf Mittheilung der Rubriken, da diese die Ausführlichkeit und Ersprießlichkeit des Berichts genügend erkennen lassen.

I. Ueber den Zustand der allgemeinen Volksschulen.

A. Aeußere Verhältnisse: Zahl der Schulkreise, Schulgenossenschaften und Schulen, Zahl der Lehrer, der Schüler; Schullocale, Staatsbeiträge, Schulfonds;

B. Zustand der Schulen: Schulbesuch, Absenzen; Classification der Schulen (die „schlechten" Schulen werden mit Namen genannt). Oeffentliche Prüfungen, Lehrmittel, Disciplin, Repetirschule, Singschule, Musterschulen, Arbeitsschulen, Kleinkinderschulen, Lehrerschaft, Schulgenossenschaften.

II. Ueber die Secundarschulen.

Zahl der Schulen und Lehrer, Schülerzahl, Absenzen, Classification der Schulen, Schullocale, Schulfonds.

III. Volksschulen von Zürich und Winterthur.

IV. Thätigkeit der Schulbehörden.

Die Gemeindeschulpflegen, die Secundarschulpflegen, der Stadtschulrath von Zürich, der Stadtschulrath von Winterthur, die Bezirksschulpflegen.

V. Vergleichende Uebersicht über das gesammte Volksschulwesen des Cantons.

VI. Privatinstitute.

VII. Das Seminar in Küsnach.

Das Lehrerpersonal, Zahl der Zöglinge, Unterricht, Fleiß und Sitten der Zöglinge, Convict, Uebungsschule, die Seminarschulpflege, die Seminaraufsichtsbehörde.

Höheres Unterrichtswesen. A. Lehranstalten. 1) die Hochschule; 2) die Cantonsschule (unteres, oberes Gymnasium; untere, obere Industrieschule); 3) die Thierarzneischule. B. Das Stipendiat. C. Wissenschaftliche Sammlungen, Apparate u. s. w.

— — Würden die Schulbehörden anderer Staaten nicht gut thun, sich diese Berichte und deren ausführliche Veröffentlichung zum Muster zu nehmen?

W. Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Geschichte der deutschen Sprache von Jakob Grimm.

Vierter Artikel *.

Vorerst die Bemerkung, daß, wäre es nur auf uns angekommen, wir auch in diesem letzten Artikel über das nicht genug zu preisende Nationalwerk lieber wesentlich referirt hätten, um unsere eigenen Bemerkungen als bloß untergeordnetes Beiwerk erscheinen zu lassen; aber trotz der aller Anerkennung werthen Billigkeit der verehrten Redaction dieser Zeitschrift konnte uns der Raum nicht vergönnt werden, den ein solches Verfahren erheischte. Möge also niemand, am wenigsten aber der Meister selbst, welchem wir so großen Dank schulden, in der nun eingeschlagenen Weise der Behandlung, die oft eigene Bemerkungen fast in den Vordergrund stellt, thörichte Anmaßung und Rechthaberei sehen.

XXXI. Die deutschen Dialecte. Dialecte sind große, Mundarten sind kleine Geschlechter. Geistige und leibliche Einflüsse wirken mächtig auf die Sprache ein: geistige durch Dichtung und Rede, noch mehr regelnd, wo man beginnt diese durch Schrift, Grammatik und Bücherdruck oder wenigstens Vermehrung von Exemplaren festzuhalten; leibliche in der natürlichen Umgebung, in der Beschaffenheit des Bodens und der Himmelsgegend. Um zu lebendigen Sprachen zu erstarken,

---

* Vgl. Päd. Revue XXIV, 171 ff., 248 ff. XXV, 405 ff.

bedürfen die Dialecte eines größern Raumes an Gebiet und der Hebung durch Poesie.

Aber ehe von unsern Dialecten gesprochen wird, soll die altgermanische Stammeseintheilung abgehandelt werden. Tacitus überliefert eine Trias, Plinius eine Pentas. Daß T. nur eine Trias geben wollte, das hat besonders Müllenhoff mit erheblichen Gründen zu stützen gesucht, weil diese Trias in jeder Richtung eine in sich abgeschlossene, auch in der äußern Form durch Alliteration gebunden sei; das aber sei eben die von T. gemeinte licentia vetustatis, daß einzelne Völker, welche schon zu einem der drei Stämme zählen, aus irgend welchem Grunde noch einen besondern Stammhelden oder Stammgott sich schufen. Plinius führt auch die einzelnen Völker auf, in welche die großen Stämme sich verzweigen; seine Bestimmungen mag er nicht Liedern entnommen haben, sondern aus anderer Nachricht und Belehrung durch Germanen, welche das Lied zu Grunde legten und ergänzten. Denn die Vermuthung scheint richtig, daß Tacitus wenigstens aus den Liedern, von welchen er vernommen, nichts von den einzelnen, den Stämmen untergeordneten Völkern hörte und den Mythus nur als solchen überliefern wollte. Diesen zu deuten ist schwer. Zweierlei Arten von Deutungsversuchen stehen sich theilweise scharf gegenüber, von denen die einen darauf ausgehen, allgemeinern Sinn in die Stammsage zu bringen, die andern dieselbe in innige Verbindung setzen mit der ältesten Geschichte und dem ältesten Cultus gerade und nur des deutschen Volkes. Letztere Ansicht hat Müllenhoff am schärfsten durchgeführt, der in Ingus, Iscus und Irman die aus dem allgemeinen Göttlichen (Tuisco, an dem beide Theile, Himmel und Erde, sind) entsprossenen Stammgötter der Deutschen mit uralten Beinamen sieht, um deren geweihte Stätten sich Amphiktionieen bildeten und festsetzten; ein gedrungenes Mittelglied zwischen Tuisco und den bestimmtern Gestalten sei Mannus (dem Sinne nach eher dem indischen nr als dem Manus zu vergleichen, oder in gleichem Verhältnisse zu Tuisco, wie Manus zu Yamas nach Roth, Zeitschrift der d. morg. Ges. IV.?), eine persönliche Darstellung jenes Allgemeinen. Unter den andern Deutungen umfassen wir nicht einerlei, sowohl diejenigen von Grimm und Wackernagel, welche, jeder auf eigene Weise, Grundzüge des Mythus in Asien finden, als die Meinung derer, welche den drei Stammheroen bloß einen allgemeinen, vom Charakter oder Wohnorte der Stämme selbst abgeleiteten Sinn zusprechen, wie Zeuß u. A., zum Theil auch Grimm, wenn er einmal annimmt, der Name der Ingævones dürfte mit inge, enge, pratum zusammenhangen und auch unter den Eovum des angels. Wanderliedes seien diese gemeint; durch welche

Annahme allerdings am besten erklärlich würde, wie in die ursprünglich orientalische Liste der deutsche Ingus eingedrungen. Das läßt sich nicht läugnen, daß bei dieser letztern Art der Deutung etwelche Unconsequenz fast unausweichlich ist. Am wenigsten annehmbar scheint uns die Erklärung des ehrwürdigen Grotefend. — Das ist wohl der Erwähnung werth, daß, wenn wir zusehen, welche Völker Plinius unter die Taciteische Trias rechnet, es sich herausstellt, daß des Tacitus Stammsage nicht über das Gebiet, welches die Oder begrenzt, hinausreicht, also mehr als eine Sage der westlichen Germanen erscheint; nicht daß wir daraus schließen sollen oder dürfen, es hätten sich erst von dort aus die Völker in den Osten ergossen. Von den einzelnen Völkern aber, die Plinius aufzählt, will Grimm die Cheruscen zu den Ingävonen rechnen der ewigen Feindschaft wegen mit den herminonischen Chatten und um der Spracheigenheit willen; Müllenhoff dagegen stellt die Chatten zu den Iscaevonen, der Landeslage und des Stammcultes wegen. Des Plinius erster und fünfter Stamm umfassen östlichere Völker, und zwar der fünfte ungefähr das alte Getenvolk.

Aber die besprochene Stammeseintheilung ist durchaus nicht maßgebend für die deutschen Dialecte; sie mag jedoch zugezogen werden, um den Gang dieser zu ermitteln. Und nach Grimms Anschauung können umgekehrt die Dialecte dazu beitragen, einem Einzelvolke seinen Stamm zuzuweisen, wie z. B. die Cheruscen auch um der Spracheigenheit willen zu den Ingävonen geschlagen werden, das freilich nicht ohne Bedenken.

Alle Dialecte entwickeln sich vorschreitend aus einem Allgemeinen. Eine Schranke aber unendlicher Zersplitterung von Dialecten und Mundarten, wie sie reich aus dem Mutterschoße hervorquellen, wird durch das Uebergewicht der sich niedersetzenden größern Schriftsprachen aufgestellt. — Als der alterthümlichste und formenreichste Dialect unter den germanischen tritt uns der gothische entgegen, in beiden Beziehungen dem äolischen gleichend. Dorische Bergluft wehet im Hochdeutschen, jonische Weichheit ist im Altsächsischen, Angelsächsischen und Friesischen zu spüren. Das Uebergewicht des Hochdeutschen hat sich durch mehrere Momente entschieden gestaltet, so daß nunmehr alle Deutschen nur einer einzigen Sprache pflegen. Aber alle diese Dialecte sind ursprünglich nicht wesentlich und innerlich unter sich verschieden. Unursprünglich ist die Lautverschiebung, der sicherste Unterschied zwischen hochdeutscher und niederdeutscher Sprache; es gab eine Zeit, in welcher alle deutschen Dialekte auf der gothischen Stufe standen, und in einer noch frühern Zeit stimmte der deutsche Consonantismus mit dem griechischen und lateinischen. Bei den Herminonen brach in der Hauptmasse die dritte Stufe durch, der gothische,

ingävonische und großentheils der iscaevonische Stamm verharren auf der zweiten. Treffliche Winke gibt der Verfasser über die fruchtbare Behandlung der deutschen Mundarten unserer Tage. Zuletzt spricht er von den Ausnahmen, welche auf frühere Sprachform hinweisen und von den meist sogar schon zusammengesetzten Pflanzennamen, welche auf eine lange Gemeinschaft des Hochdeutschen mit Angelsächsischem und Altnordischem schließen lassen.

Die Eigenthümlichkeit aller deutschen Sprachen liegt in der Neigung, die stummen Consonanten zu verschieben und im Ablaute, von dem in cap. XXXII gehandelt ist.

Der Ablaut ist der von der Conjugation ausströmende Wechsel der Vocale. Da ist zu sagen, daß die deutsche Sprache nur zwei einfache Zeiten, Gegenwart und Vergangenheit, am Verbum auszudrücken vermag. Doch auch die herrliche Formenfülle der dem Germanischen urverwandten Sprachen ist einem großen Theile nach nur durch freilich innige Zusammensetzung entstanden; zumal im Lateinischen ist das einfache Imperfectum kaum in spärlichen Resten bewahrt, in keiner Sprache ein durchaus einfaches Futurum, das nur Futurum wäre. — Zur Ergründung des Ablautes sollte es möglich werden, den Organismus und Zusammenhang der Vocallaute zu enthüllen, und das versuchte hier Grimm mit bewundernswerthem Scharfsinne. Das Resultat ist, daß, wie neun stumme Consonanten, auf dieselbe Weise ursprünglichst in unserer Sprache neun Vocale aufgestiegen, die aus der uralten Trilogie a, i, u entstandenen Laute aber nirgend auf einfacher Doppelung derselben Elemente, sondern durchaus auf Zusammensetzung zweier von einander verschiedener beruhen; so müsse auch dem gothischen ei ein ui, dessen ê und ô ein ia und ua vorausgegangen sein. Für ia und ua werden Ueberbleibsel alter Formen im Althochdeutschen erwogen, und das mehr befremdende ui für späteres ei soll erhärtet werden durch Vergleichung des gothischen Instrumentalis thê und hvê mit althochd. diu und huiu und dadurch, daß in färöischer Mundart ui gleich altnordischem i gelte. Allerdings sind die Fälle nicht selten in verschiedenen Sprachen unsers Sprachstammes, in denen ê = ia und ô = ua oder va steht; aber es ist auch nicht zu läugnen, daß z. B. griechisches ω und η an der Stelle eines ursprünglichern reinen $\bar{\alpha}$ auftreten. Und fast scheint es dieselbe Trübung, wenn wir gothisches fêra, althochd. fiara „Seite" mit sanskr. pâra zusammenhalten; auch dem gothischen mês, alth. mias, latein. mensa, alt mesa, wir mögen ableiten, wie wir wollen, können wir kaum etwas anderes als ein theoretisches mansa oder mâsa zur Seite stellen. Ob die Brechungen in Chriah, fiabar, ziagal u. ä. beweisend sein können, wollen wir nicht

entscheiden, und endlich hêr (hic) thê und hvê lassen mehrfache Erklärung zu. Nur das darf als sicher gelten, daß gothisches ê auch aus ia entspringen könne. Ebenso steht gothisches ô nicht selten dem â der verwandten Sprachen entgegen, in brôthar = bhrâtar, frater u. A. Was hier am schwersten zu begreifen ist, ist gothisches ei, da im Gothischen allein stehendes e in der Regel lang ist; aber die Beweise dafür, daß diesem ei ui vorausgegangen, sind nicht ohne manches Bedenken. Und unerhört ist es denn doch nicht, daß in Dialekten, die sonst ê wahren, dasselbe unter Verhältnissen in die Kürze hinüberspielt, wofür im Gothischen selbst sich Analogieen bieten. Oft ist dieses ei aus ii entstanden; neben sinteins findet sich die Form seiteins — also eine Verlängerung des i zum Ersatze für n, und noch heute hören wir in der Schweiz eisel für „Insel", wie iuser oder euser für „unser". Durch diesen bescheidenen Widerspruch ist die sinnige Darlegung der ablautenden Conjugation, wie sie hier auftritt, im Ganzen und Großen nicht gefährdet. In einleuchtenden Beispielen weist dann der Verfasser den Einfluß des Ablautes in der Wortbildung nach; und nicht minder anziehend werden die Sprünge gezeichnet, welche etwa aus einer Reihe in die andere stattfinden. Sehr wichtig und unstreitig wahr ist hier besonders der Satz, daß sich manche Wurzeln erster Conjugation offenbar nur durch Gemination der ursprünglich einfachen liquida gestalten und meist der zweiten angehörten, so daß z. B. brinnan erst aus brinan entstanden. In den stammverwandten Sprachen, namentlich im Griechischen, finden sich Erscheinungen, welche den hier besprochenen ähnlich sind; aber die Veränderung und Verlängerung der kurzen Vocale beruhen hier noch ungleich sichtbarer auf architectonischen Gesetzen, und darum scheint es uns recht besonnen von Curtius, daß er sich hier des Ausdruckes „Ablaut", welcher hauptsächlich durch Grimms umfangreiche und tiefe Arbeiten ein vielsagender geworden, enthalten hat. Sollte nicht eine strenge Gleichsetzung des Aehnlichen und allerdings Verwandten da und dort auf einen Abweg leiten, auf dem man freilich seines Reizes wegen gerne wandeln möchte? Kaum dürfen lat. nemus und nômen zugleich zu deutschem niman gestellt werden; oder bezeugen uns agnômen und cognômen nicht den klaren Zusammenhang von nômen und no-scere? Und griechisches ει in ἔνειμα, ἔτεινα u. s. f. will sich schwer mit goth. ê in nêmum, thênum reimen, da griechisches ει in dem zusammengesetzten Aorist wohl nichts anderes als ein leichtbegreiflicher Ersatz für aufgehobene Positionslänge ist. In γείνομαι ist ι vor ν eingedrungen, wie in so manchen andern Beispielen; und von ο in μολπή u. s. f. gesteht Grimm selbst, daß es eher dem sanskritischen a als dem gothi-

schen u gleiche. Ueber φθείρω, metior u. A. dürfen wir uns nicht einlassen. — Als Analogieen der dritten Ablautsreihe sollen lat. lavi, cavi u. ä. gelten. Wenn wir uns nicht irren, so geht dem lateinischen Perfectum jeglicher Zulaut ab; und die bezeichneten Formen haben durch Curtius S. 216 und dessen tüchtigen Recensenten Dietrich auf anderem Wege die befriedigendste Aufklärung erhalten. Für die vierte Conjugation werden τοῖχος, τεῖχος und τέχνη zusammengestellt. Die Wurzel dieser Wörter ist gewiß dieselbe und liegt in τυχ, τεύχω, so daß eine Urform τFεχ vorausgesetzt werden muß. Kaum kann ἔχω für εἴχω stehen. Zwar A. Kuhn stellte einst auf einen Augenblick ebenso ἔχω mit sanskr. iç „herrschen" und goth. aigan zusammen; aber bald genug kamen ihn Zweifel an; weisen doch Aorist und Imperf. deutlich consonantischen Anlaut, sei dieser nun F oder σ. Οἴχομαι ist von J. Sonne Epilogomena S. 62 ff. trefflich gedeutet; οἶμος ziehen wir zu εἶμι, und οἴσω scheint wieder auf andere Wurzel zu zielen. Für πλείω, πνείω u. A. meinen wir beachten zu müssen, daß diese Wurzeln ursprünglich auf υ auslauten; und so möchte ι Vertreter des F sein, wie im Germanischen saian, sàvan und sàhan neben und hinter einander auftreten. Auch in μείρομαι, μοῖρα ist offenbar ι, nicht aber ε und ο hinzugekommen.

Im lateinischen Lautverhältnisse û, oe, i gleich einem gothischen ei, ai, i sieht der Verfasser eine neue Bestätigung seines ei aus ui. Wir müssen hier für die Hauptsachen auf Curtius und Benary verweisen und greifen nur zweierlei heraus, zuerst die Ansicht, unus sei eher gleich εἷς als gleich οἶος; aber εἷς ist gleich ἕνς und dieses steht für sams, goth. sums, was mit unus schwer in Einklang zu bringen sein wird. Das zweite ist die Zusammenstellung von cædo und cûdo. Sollte cædere etwas Anderes sein als das Causativum von cadere? Diesem entspricht sanskr. çad, jenem das Intensivum çâçad cædere.

In XXXIII wird die Reduplication des Präteritums behandelt. Einleitend kommt aber die wortbildende Reduplication zur Sprache; und hieher vielleicht hätte die celtische Causalbildung gestellt werden sollen, welche die treffendsten Analogieen im Griechischen und Sanskrit, vielleicht seltener auch im Lateinischen findet. In der Weise reduplicirt ist lat. memor von der Wurzel mar, im Sanskr. smar, woher goth. mèrjan sprechen, aber nicht lat. narrare; griechisches μιμέομαι gehört derselben Wurzel an als lateinisches imitor für mimitor, etwa der Wurzel mâ „messen". Aus dem Sanskrit konnten manmatha „Erschütterer, Liebesgott", dandaça dess, dadhi lac coagulatum, çaçvat „ewig" u. ä. angeführt werden.

Nachdem Bestand und Gesetz der gothischen Reduplication im Prä-

teritum dargestellt und die Spuren derselben in der spätern deutschen Sprachentwickelung aufgedeckt sind, stellt Grimm weitreichende und scharfe Vergleichung auf dem Gebiet neuerer und älterer Sprachen an und gewinnt den Satz, daß diese Reduplication dem neuern Sprachgeiste nicht zusage. Wir möchten hier das beifügen, daß, wie in vielen Fällen im Sanskrit, in allen nachgothischen deutschen Dialekten, so auch im Lateinischen sehr häufig die Reduplication in den Stamm hineingedrängt worden ist, ist doch feci nichts Anderes als fefici, feici etc. — Ein sehr bedeutsames Resultat, welches aus der Vergleichung der verwandten Sprachen gewonnen wird, ist das, daß in vorgothischer Zeit auch alle ablautenden V.V. das Präteritum zugleich mit Reduplication gebildet hätten, aber mit dünnerm Vocale; diese sei der Kürze wegen spurlos verschwunden, um den Ablaut allein als Vertreter des Präteritums übrig zu lassen; die Reduplication aber mit dem breitern Vocale, gleichsam eine zweite Potenz, habe nicht mehr gänzlich weichen können, habe sich in den Stamm gedrängt und sich mit dem Stammvocale innigst zu einem Ganzen verschmolzen. — Nur die Frage scheint uns noch nicht erledigt, welche Farbe der Reduplicationsvocal gehabt; ebenso muß dahin gestellt bleiben, ob der Ablaut von jeher etwas der Flexion Wesentliches gewesen. Uns erscheint jedenfalls wohlgethan, zunächst den dynamischen Ablaut des Deutschen von dem mehr mechanischen Zulaute der verwandten Sprachen zu trennen.

Reich an neuen Resultaten ist cap. XXXIV über die schwachen Verba. Auch in den drei charakteristischen Vocalen der deutschen schwachen Verba sucht Grimm die Lautconsequenzen auf, und indem er die analogen griechischen Bildungen vergleicht, möchte er das *o* von V.V. wie *χρυσόω* 2c. als Verengung von *ου* auffassen, während die auf *ι* abgeleiteten in dieser Sprache fehlen. Aber wir vermögen noch nicht den Grund abzusehen, der uns zwingt, von den Ergebnissen der vergleichenden Grammatik abzuweichen, und ein griechisches *oF*, *ου* in den betreffenden Verben will sich uns auf keine Weise ergeben. Welches Verbum wird nun dazu verwandt, das Präteritum der schwachen Conjugation zu bilden? Der Verfasser findet darin unser „thun", wie es noch vor der ersten Lautverschiebung beschaffen war, so daß d der ursprünglichste Anlaut wäre; es entspräche demnach lateinischem dare. Aber lat. dare umfaßt, wie es scheint, eben sowohl griech. *τίθημι* als *δίδωμι*, sanskr. dadhâmi und dadâmi, indem *ϑ*, dh der erstern nicht nur als f erscheint in facio, famulus etc., sondern auch als d fortbesteht, wie in der Formel dare in custodiam u. ä., dann in perdo, condo etc. Wir ziehen es darum vor, in allen hier fraglichen deutschen Formen das griechische *τίθημι*

und sanskr. dadhâmi zu sehen, um so mehr, als gerade diese Wurzel auch in der griechischen Conjugation Dienste thun muß und im Sanskrit sehr häufig erweiterte Wurzelformen mit dh = dhâ gebildet werden: vergl. yudh neben yu u. s. f. Doch wollen wir einmal die Voraussetzung des verehrten Verfassers als durchaus richtig annehmen. Dieser stellt nun auf, dedo sei die ursprüngliche Form vom do; dedi, in Zusammensetzungen -didi sei nicht reduplicirt, sondern erst dedidi. Daraus wird als volle goth. Form ein Präteritum dada oder mit alter Reduplication didada erschlossen mit einem Präsens dida. Das ahd. tôs im præt. = goth. dês erklärt Grimm aus tast = tatt und findet in ihm die echte und alte Form für das gesonderte tâti. Außerdem soll durch da = dada erwiesen sein, daß die erste und dritte Person Sing. des starken Präter. einst, wie im Griech. und Sanskrit, so auch im Germanischen auf a ausgelautet habe. Das ahd. Präsens tuom wird mit griechischem δίδωμι und sanskr. dadhâmi verglichen, welche beide aber nicht reduplicirt seien; es stellt sich also tuom als Verstümmelung von tituom heraus von der Wurzel tit, wie sanskr. vahâmi, veho von vah gebildet sei; dieses tituom verhielte sich zu einem gewöhnlichen Präsens titu wie δείκνυμι zu δεικνύω oder δίδωμι zu lateinischem do = dedo. Das Participium kitân im Ahd. gituan im Altſ. wird irgendwie verengte Form sein, vielleicht in den verschiedenen Stämmen von verschiedenen Grundgestalten aus. — Aber de im lateinischen dedo weist langen Vocal auf und läßt so auch der Form nach die vorgesetzte Präposition erkennen. Und warum sollte dem lateinischen Perfect dedi Reduplication abgesprochen werden müssen? Das Verbum dare gehört nicht der ersten Conjugation an, hatte sich also nicht nach flavi zu richten. Auch nicht einmal ein dedai brauchen wir für dedi vorauszusetzen; denn ein solches schließendes i im Perfectum ist doch wohl nur Bindevocal, der am endungslosen Stamme noch übrig geblieben ist; eines Bindevocales hatte aber ein vocalisch auslautender Stamm nicht nöthig. Es frägt sich also nur, ob das â der Wurzel selbst i werden konnte; daß aber dieses möglich ist, ist gerade für das Verbum dare besonders sicher, da sein langer Vocal mannigfach in die Kürze umschlägt, ja oft völlig verschwindet; daneben sei nur cognitum u. ä. neben nôtum, pitr neben pater und Wurzel pâ erwähnt. Ja selbst vor einem dadâvi müßte nicht erschrecken, wer berücksichtigen will, daß im Sanskrit aus dadâu, d. h. dadâv leicht ein dadâ sich gestalten kann. So viel dürfen wir immerhin zugeben, daß von den Römern in dedi, ad-didi u. ä. die Reduplication nicht mehr klar erkannt ward. Sehen wir auf das Präsens δίδωμι, dadâmi und tuom und stellen diese mit vahâmi zusammen, so finden wir sogleich,

daß nur pers. I stimmt; und wie könnte δίδωμι aus dem Kranze der mit ι reduplicirenden V.V. losgemacht und als Wurzelform mit ursprünglich inlautendem ι gewiesen werden? Zu solchen Annahmen ward der Verfasser dieses Meisterwerkes wohl hauptsächlich durch seinen heiligen Eifer für das Deutsche geführt. Aber wir müssen nun auch hier anders zu deuten versuchen. Das Präsens tuom könnte eine Zusammenziehung sein aus tatâmi, tatmi; oder es ist hier der alte Wurzelvocal, wie im part. perf., erhalten mit Abwerfung der Präsensreduplication. Wunderbar gemischt sind die Formen des Präteritums, aber in einer Mischung, die schon im Gothischen vorgebrochen ist: tëta, angels. dide haben noch die alte Reduplication erhalten; tâtum aber weist auf eine Wurzel tat, die nur eine nachentwickelte, durch Einfluß des urspünglich reduplicirenden Präsens erzeugte ist, wie im Latein bibo oder jungo u. A., im Vedasanskrit die Form grn, im Griech. δύν-αμαι mehr als gebührenden Raum gewonnen, oder wie im Sanskrit gerade neben dâ und dhâ auffallend deutlich die neuen Wurzelformen dad und dadh aufsprießen. Das Angels. scheint einer ältern Formation treu geblieben zu sein. — So gilt uns dann auch der auslautende Vocal in tëta, im Gothischen da etc. als Wurzellaut. Das gothische -dês, alth. -tôs können wir nur dann mit Grimm deuten, wenn angenommen wird, die Wurzel dad sei schon in uralter Zeit auch in den Sing. gedrungen; es kommt uns wahrscheinlicher vor, daß dês für didês stehe und dem sanskr. dadhâtha entspreche.

Es ist uns nicht vergönnt, in derselben Weise auch auf die folgenden Erörterungen einzugehen; wir müssen aber bekennen, daß uns auch diese so geistreichen und umfassenden Untersuchungen des Meisters noch nicht durchaus überzeugten, daß es im Deutschen und den verwandten Sprachen nur consonantisch schließende Wurzeln gebe.

XXXV. Verschobenes Präteritum. Eine herrliche Partie! Aber wir müssen es dem Leser überlassen, sich unmittelbar aus dem Werke selbst Ursache und Gewicht dieses Präteritums bekannt zu machen. — Es fällt da besonders auf, daß statt skêlum, ahd. scâlum; mêgum, mâgum und mênum ein skulum, magum und munum erschienen. Wir sprachen einst die Ansicht aus, daß hier die Reduplication, wie im ältern Sanskrit nicht selten, im Latein. oft, spurlos abgefallen sei, während sie gewöhnlich in der a-Conjugation im sogenannten Ablaute aufgegangen; und die Ansicht würde besonders dann guten Schein gewinnen, wenn als alter Reduplicationsvocal dieser Classe auch auf germanischem Sprachgebiete a angenommen werden dürfte. Dann stände es uns zu, das sanskritische tênima statt tatanima, tetendimus und lat. fêci zu

vergleichen. Wenn gesagt wird, t in mósta etc. sei nicht als Lautverschiebung anzusehen, sondern es sei das festgehaltene urverwandte t, wie in mactus neben mox und in nox, noctis, so ist uns das nicht recht klar.

Mit großem Scharfsinne und mit der ihm eigenen tiefdringenden Gelehrsamkeit weist Grimm nach, wie die abstracte Vorstellung des Präteritums jedesmal auf ein sinnliches Präsens leite. Wir heben nur die Fälle heraus, die uns zu geringfügigen Gegenbemerkungen oder neuen Aufhellungen veranlassen. Goth. tharf soll eigentlich sein: „ich habe dargebracht, bin jetzt ohne Opfergegenstände". Die beigebrachten Analogieen dürften nicht alle gleich treffend sein: egeo ist kaum mit Ablaut von ago gebildet und steht so nahe an egenus, gr. ἀχήν, daß es fast nicht anders denn als sanskr. gahâmi „ich verlasse" aufgefaßt werden kann. Opus in opus est, wie ἔργον in ἔργον ἐστί, usus in usus est bedeutet wohl „die Hauptsache" und insofern Bedürfniß. Für gadars möchte das sanskr. dhrsh auf den sinnlichen Begriff führen, wenn Weber V. S. II, 78 Recht hat, es bedeute dieses eigentlich frangere, vincere, exsultare. Für skal geben wir unsere frühere Deutung gegen die hier beigebrachte gerne auf. Aber mag soll eigentlich besagen „ich habe gezeugt", von einem migan, das dann ferner mit meihan, griech. ὀμιχέω, lat. mingo, sanskr. mih zusammenhange, auch mit μίγνυμι im homerischen Sinne in Verbindung gesetzt wird. Hier scheint unsere Deutung einfacher. Sanskrit. mahat heißt „groß", manh crescere, wohl unterschieden von mih „benetzen" und von miç, der Grundwurzel von miçr „mischen": mag bedeutet uns: „ich bin gewachsen"; vgl. goth. magus „der Wachsende", mavi „die Wachsende" ꝛc. nah, ganah, ἀρκεῖ dürfte an vedisches naç, naksh, lateinisch nanciscor gehalten werden, wenn wir griechisches ἱκανός vergleichen; kaum gehört hieher nox u. s. f.; oder wäre es die „Einbrechende"? óg meluo mahnt an sanskrit. ég, das sich auch im lateinischen æger zeigt. Zu trennen scheint uns ὠκεανός, welches wir an ὠκύς, aqua, ahva halten. aih steht am nächsten dem sanskrit. íç „herrschen" und scheint potitus sum. Bei daug kommen wir wieder auf eine Wurzel duh „wachsen" aus sanskr. drh, und dauhtar galt uns gleich mavi. Ahd. dûhjan aber scheint Benfey in seinem reichen Glossar zum Samaveda richtig auf die sanskrit. Wurzel tuç „stoßen, drücken" zurückzuführen.

Wenn der Verf. dem Infinitiv des Perfectums eine andere Endung zutheilen möchte als dem des Präsens, so daß derselbe die Farbe der Pluralendung des Präteritums trüge, also ein kunnun etc. und sonst gêbun etc. neben giban erschiene, so scheint uns diese Annahme nicht

recht haltbar, denn wir können uns nicht überzeugen, daß die Bildung des Infinitives etwas gemein habe mit der Bildung der Personenendungen, und meinen, nicht in der Infinitiv bildenden Form, sondern einzig und allein in der des Stammes läge die Bezeichnung des Perfectums. So haben die lateinischen Infinitive amare und amavisse so gewiß dieselbe Infinitivendung -se, wie amarem und amavissem dasselbe -sem enthalten.

XXXVI. Die Vocale der Declination. Die Behandlung der Declination ist noch um vieles schwieriger als die der Conjugation, weil sie, das Abstractere, schon viel mehr von der sinnlichen Gestaltung verloren hat. Darum wird auch weniger eine feste Entscheidung möglich, ob das Recht hier mehr auf Seite der bisherigen vergleichenden Grammatik oder auf der des großen Meisters in deutscher Sprachforschung liege. Zwar stützen sich auch jene Resultate auf die auslautenden Grundvocale oder Consonanten der Stämme; aber die Endungen in den einzelnen verwandten Sprachen, wie sie nun bleibende Gestalt gewonnen, sind vielmehr Früchte des Zufalles; auch läßt es die vergleichende Grammatik nicht gelten, daß in allen verwandten Sprachen die Bildung der Declination bis in die einzelnsten Formen durchaus dieselbe gewesen sei. Wenn aber auch die Hauptergebnisse dieser umfassenden Forschungen ihren Werth nie verlieren werden, so wird das doch dem Verfasser zugestanden werden müssen, daß die Gestaltung des deutschen Ablautes einen Einfluß, und wäre dieser eigentlich und ursprünglich auch nur ein äußerlicher, durch die Analogie herbeigeführter, auf die Endungen der deutschen Declination ausgeübt habe, eher als das, daß dieses auch in den verwandten Sprachen nachgewiesen werden könne. Vgl. Jacobi Beiträge, S. 94 ff.

In XXXVII. wird der Instrumentalis in seinem ganzen Umfange abgehandelt. Die goth. Formen thêh etc. führen den Verfasser zu einem vergleichenden Abriß für den Pronominalbegriff hic, hæc, hoc. Das lateinische c, ce, wie es hier auftritt, das goth. h und uh lassen doppelte Erklärung zu, entweder so, daß es dem vedischen gha, gr. γε u. s. f. entspreche, oder daß es mit dem sanskrit. ka, ki, latein. qui, griechischem κο zusammenhange, welches erst aus einem Demonstrativum zu einem Interrogativum und Relativum sich entwickelt hätte. Wir geneigen mehr zur letztern Erklärung; und daß ihr die Bedeutung nicht im Wege steht, das zu erweisen hat uns der treffliche Schömann erspart bei Höfer Zeitschr. für Sprachw. I, 241 ff. Kaum aber wird sich gothisches hi u. s. f. anders auslegen lassen, denn als verdünnte Form für ghi u. s. f. Das ist nun sehr ungewiß, ob dieses lat. ce, goth. h oder uh den Gutturallaut mit dem s habe vertauschen können, so daß also unser dis

in diser (dieser) eigentlich dih wäre, obgleich nicht alle Analogieen für einen solchen Wechsel fehlen; wie aber ein Grund gegen eine Zusammensetzung aus zwei Pronominalstämmen darin liege, daß sich noch klare Spuren von einer Flexion bloß des ersten derselben zeigen, während dann der zweite unverändert bleibt, ist uns nicht so recht klar. — Sollte nicht auch die Behauptung, die griechische Sprache wisse von gar keinem Instrumentalis oder Ablativ, zu weit sein? Denn die Advv. ὡς, οὕτως u. ä. scheinen doch pure Ablative. Dem erstern entspricht so genau als möglich das vedische yât (Abl. von ya), dem griechischen τώς vedisches tât (Abl. von ta).

Einläßlich spricht Grimm in XXXVIII. über die schwachen Nomina. Auch auf diesem Gebiete strebt die deutsche Sprache nach einer tiefern und mehr dynamischen Verwendung eines allgemeinern Bildungselementes, und so wird sich die Vergleichung mit den urverwandten Sprachen nur auf dieses Allgemeine beziehen dürfen. Von solchen Formen scheinen uns auszuscheiden W.W., wie oscen und tubicen, in denen das n wurzelhaft sein wird. — Auch hier möchte Grimm die deutlichsten Spuren des Ablautes erkennen, während der vergleichenden Grammatik dieser Wechsel der Vocale — ich darf es im Gegensatze wohl so ausdrücken — mehr zufällig erscheint; höchstens, daß etwa das Gesetz der starken und schwachen Casus auch da zur Sprache kommt und Ausnahmen davon zugegeben werden, welche aber wieder mehr auf mechanischem Grunde ruhen. So spricht Bopp vgl. Gramm. S. 1116 die sehr einleuchtende Vermuthung aus, es sei für die volle gothische Neutralform -ona vorausgehende vocalische oder Positionslänge oder mehr als eine Silbe nöthig, es könne demnach nur namna, nicht namôna heißen. Darin, meinen wir, geht der Verfasser etwas zu weit, daß er die dreigeschlechtigen Adjective und Participien, deren Femininum auf ei auslautet, als ursprüngliche istämme betrachtet wissen will; es scheint uns die Lehre der vergleichenden Grammatik durch die sprechendsten Analogieen hinlänglich gesichert, die Lehre, daß nur darin deutsche Feminina auf ein von den sanskrit. auf î verschieden seien, daß jene noch das n hinzufügen, gleich wie die weiblichen auf ôn, wo wieder erst den fertigen Wörtern auf ô, gleich ursprünglicherm â, das bestimmende n erfüllend sich beimischte. Wir vermissen darum auch nicht eine schwache Declination auf iun oder aun. Was die S. 945 aufgestellten Formen betrifft, so geht unsere Ansicht dahin, die Declination auf n sei nun einmal rein consonantisch und ihre Endungen dürfen nur die möglichst allgemeinen, vom nlosen Thema unberührten, sein, nur wird der Einsichtige daran nicht zweifeln, daß auch diese Formen einst reicher

declinirt wurden. — Das über goth. sa u. s. f. Gesagte ist uns nicht recht klar geworden. Denn sa ist doch nicht schwacher Declination; und nicht einmal der Abfall eines s muß hier nothwendig angenommen werden, da eine Zusammensetzung dieses Pronominalstammes mit sich selbst durchaus nicht in allen Fällen dringlich sein wird. Uebrigens sind Spuren des s im Sanskrit noch genug vorhanden. Klar ist uns auch nicht der Bedeutungsunterschied, den der Verf. aufstellt zwischen sanskrit. und gothischem sa: beide und ursprünglich auch gr. ὁ sind demonstrativ; für das Sanskrit könnten wir die einleuchtendsten Beweise bieten. — Daß die unflectirte ahd. Participialform këpanti u. s. f. nichts anderes sei als eine verkehrte Anwendung der alten weiblichen Form auf î (ei), will uns nicht ganz ausgemacht erscheinen; vielleicht — und dafür spricht auch in den verw. Sprachen vieles — ist dieser auslautende Vocal nur Ueberrest einer alten vollern Participialform auf anta. Wenn das aglſ. menegeo vollständig dem seo = ahd. siu „sie" entspricht, so bestärkt uns das in der Vermuthung, daß die ursprüngliche Form der weiblichen Endung î die vollere auf yâ war. — Aeußerst merkwürdig ist das nordische hanar für goth. hanans und tûngur für tuggôns; es mahnt uns an griechisches λόγους für λόγους u. ä.; ein erhaltenes πρειγευτάνς weist uns den Hergang im Griechischen sicher auf. Vergl. Ahrens dial. d. § 14. Wäre uns mehr Raum vergönnt, so hätten wir gerne uns näher eingelassen auf die Resultate, die hier Grimm aus einer umfassenden Vergleichung gezogen: auf die Bildungen mit s, ahd. ir, auf das Verhältniß der gr. W.W. auf μα, ματος zu den lateinischen auf men; auch eine Geschichte des eingeschobenen n im Sanskrit hätten wir zu geben versucht; jetzt begnügen wir uns der Ableitung von lat. carmen aus kr̆ facere oder aus χαρχαίρειν (Dœderlein) zu widersprechen; denn die neuern Vedenforschungen haben uns deutlich gelehrt, carmen sei das vedische çasman von çans „loben".

XXXIX. enthält wieder eine sehr reiche Untersuchung über den Dualis. Dieses scheint denn doch eine Nebengestalt des Pluralis zu sein, wie das durch manchen Beweis dargethan werden könnte. — Das abstracte Pronomen dürfte mit Recht eine besondere Betrachtung fordern, da in verschiedenen Sprachzweigen und in verschiedenen Zeiten einer und derselben Sprache in dessen Declinationen ganz eigenthümliche Erscheinungen auftreten: gothisches vit kann nicht mit den entsprechenden Formen des Sanskrit und Griechischen verglichen werden, und die verschiedenen Perioden der Sanskritsprache bieten Unterschiede unter sich selbst dar. Was das goth. ugkara etc. betrifft, so pflichtet nun auch Bopp in dem neuesten Hefte seiner trefflichen vergleichenden Grammatik der Ansicht

Benfeys bei, es seien darin Ueberreste des vedischen gha, griech. γε zu suchen; und diese Ansicht gewinnt dadurch bedeutende Wahrscheinlichkeit, weil wir auch sonst diese Pronominalwurzel in den persönlichen Fürwörtern einen mächtigen Einfluß ausüben sehen. Wäre nun uncic etc. die rechte aglſ. Form, dann wäre zweimal derselbe Zusatz darin enthalten, wie im griech. ἔγωγε.

XL. Recht und link umfaßt eine äußerst anziehende Abhandlung, und besonders hier sprechen wir aufs neue unser Bedauern aus, daß wir unsere Einzelbemerkungen nicht in ein Referat über die herrlichen Forschungen verweben können. — Es ist durchaus nicht zu läugnen, daß uns auch römische Nachrichten den Blick gegen Osten erweisen, und daß also auch die Römer zu denjenigen Völkern gehören, denen links glücklich und rechts unglücklich war. Aber auch eine andere Anschauungsweise hat bei ihnen Raum gewonnen; denn Varro l. l. 7, 7. sagt ausdrücklich: cælum, qua attuimur, dictum templum. Eius templi partes quattuor dicuntur, sinistra ab oriente, dextra ab occasu, antica ad meridiem, postica ad septentrionem; also offenbar ein Schauen nach Süden, bei welchem der Beschauer in derselben Richtung sich befindet, in welcher der Gott Wunder wirkt. Aber auch so bleibt die linke Seite die glückliche, da der Osten Quelle des Lichtes und Heiles ist. Mit der letztern römischen Weise stimmt es vollkommen, wenn der gemeine Mann in Baiern und der Schweiz sich Süden vorn, Norden hinten denkt. — Daß es einstmals hellenischer Brauch gewesen, gen Westen, das Ziel der begonnenen Wanderung, zu schauen und daß danach die Bestimmungen von rechts und glücklich, von links und unglücklich getroffen worden seien, ist eine sehr sinnige, aber nicht über alle Zweifel erhobene Vermuthung; auch hier gilt der Osten als Gegend des Heiles, und es scheint, die gewöhnliche Richtung des Beschauers war die gegen Norden. Wohl zu beachten ist, daß den Germanen, wie den Griechen, heilbringende Wahrzeichen rechts zugehen; das könnte freilich seinen Grund nur darin haben, daß rechte Hand und Seite als die bessern gelten.

Ein wichtiges und weitverzweigtes Wort für rechts ist sanskr. daksha, dakshina, griechisches δεξιός etc. Die ursprüngliche Bedeutung scheint weder von der zeigenden noch von der empfangenden Hand hergenommen, sondern auf Stärke hinzuweisen; denn in den Veden bedeutet daksh augeri, daksha „Kraft“ und „stark“. Zu der Bezeichnung der linken durch lerz, lurz, lirk, lerk, lurk, geh. auch schweizerisches lorggen, d. h. linkisch sprechen, und zu dem bairischen schiegk varus unser schieggen = schiengen „schief gehen“.

XLI. Milch und Fleisch. Mit dem indischen dugdha (Gemol-

kenes, Milch) soll nach Bopp und Grimm lateinisches lac für lact im engsten Zusammenhange stehen und das griechische γάλα aus demselben lac und γα = sanskr. gâus „Kuh" zusammengesetzt sein: eine scharfsinnige Deutung, die aber schon um des a willen, das so an die Stelle eines ursprünglichen u treten müßte, nicht durchaus annehmbar erscheint. Vielleicht darum dachte A. Weber an racla und garacla, „Kuhblut" oder auch nur „Kuhsaft". Dabei ist aber γλάγος nicht beachtet, was uns einfach auf „Flüssiges" oder auf „weiße Flüssigkeit" führen möchte. Auf gothisches daddjan, lactare, wie auf θῆλυς hat den nächsten Anspruch sanskr. dhê „saugen, trinken", welches auch in dadhi „Molken" mit Reduplication erscheint. Das lateinische femina gehört kaum zu ahd. feim, Schaum, Milch, sondern bezeichnet wie quêns und γυνή „die Gebärende". Die Etymologie von „Anke" scheint uns zuverlässig; im Sanskrit selbst wird die Wurzel anǵ auf ähnliche Weise verwandt; anǵi in den Veden bedeutet das, womit der Soma gesalbt wird, als Milch ꝛc., und einer der Sanskritausdrücke für geklärte Butter ist âǵja. Auf dieselbe Bedeutung des Glanzes zielt auch das sanskr. ghṛta, derselben Wurzel mit ghṛṇi „Stral", mit harit und viridis, mit gelb u. s. f. Ein mit Butter bestrichenes Stück Brod heißt in Zürich „Ankebrut", was von geschmolzener Butter sich setzt, „Anketruose". Aber letzteres wird zunächst mit Beziehung auf die süße Butter, die zum Schmelzen verwendet wird, gebraucht sein. — Ueber caseus u. s. f. und τυρός hat Grimm trefflichen Aufschluß gegeben bei Haupt VII, S. 468 ff. Der Ausdruck ziger (nicht ziger) scheint uns von serum und siger abzuliegen; wir dachten an sanskr. Wurzel dih, lat. pol-lingere mit dem Begriffe von Schmutz und Schmer; aber noch passender dürfte der Name an die Lautform von zâhi „zäh" gehalten werden, wenn nicht das Fehlen der Brechung hindert. „Augenziger" hört man bei uns statt „Augenbutter". Das möchten wir sehr bezweifeln, daß mit κρέας u. s. f. lateinisches corpus zusammenhange; diesem entspricht vollständig ein indisches, in den Veden erscheinendes kṛp „Gestalt".

In einem Schlußcapitel nimmt der Verfasser noch einmal alle Faden auf. Was eindringende Forschung vereinzeln mußte, tritt hier neugestaltet, sicher des mächtigsten Eindruckes, als e i n Ganzes zusammen.

Wir schließen hiemit diese Aufsätze mit tiefgefühltem Danke gegen den Verfasser, der uns so manch Herrliches gespendet. Möge uns J. Grimm bald auch sein Werk über deutsche Sitte schenken! — Der längst rühmlich bekannte Verleger, welcher auch durch die bedrängenden Zeitverhältnisse sich nicht hemmen läßt, hat mit Uebernahme dieses Buches

aufs neue seine hohe Achtung für tiefe wissenschaftliche Forschung bewährt; er hat keine Kosten gescheut, um dem großartigen Werke ein dem Inhalte angemessenes äußeres Gewand zu verleihen.

Zürich, im Juni 1850.

H. Schweizer.

---

1. Historischer Ueberblick der Entwickelung der englischen Sprache. Von Dr. M. Weishaupt, Professor der griechischen Sprache am Gymnasium und Lyceum zu Solothurn. Solothurn, Jent und Gaßmann. 1850. (VIII u. 166 S. gr. 8.)

Endlich wird den Lehrern des Englischen die Möglichkeit gegeben, ihre Studien auf historischer Basis zu begründen. Allerdings war die deutsche Grammatik von J. Grimm längst vorhanden; aber nicht Jeder hat Zeit und Geduld, aus dem fast unübersehbaren Material derselben das herauszusuchen, was er braucht; überdieß ist das Werk nicht einmal überall zu haben; und schwerlich kann man es, bei den dermaligen Zuständen unserer höheren Bürgerschulen, einem Lehrer zumuthen, sich dasselbe anzuschaffen. Die englischen Quellen für das Angelsächsische sind aber noch weit kostspieliger, und was Prof. Leo daraus mitgetheilt, ist weder ausreichend noch zum Selbststudium brauchbar. Darum muß uns ein Werk, wie das des Herrn Weishaupt, welches allerdings nur ein kurzer „Ueberblick" und keine vollständige Entwickelung ist, sehr willkommen sein. Der Verf. betrachtet es als eine „Einleitung zu seinem vergleichenden etymologischen Wörterbuche der englischen Sprache", wovon ein Prospect beiliegt. Dieß Wörterbuch, auf 8 Lieferungen à 15 Ngr. berechnet, scheint ein sehr zeitgemäßes Unternehmen, zu welchem der gelehrte Verfasser wohl befähigt ist. Zu wünschen wäre dabei, daß er den einzelnen Artikeln eine größere Kürze und Uebersichtlichkeit verliehe, als dieß z. B. s. v. Ambassador geschehen.

Da sich Herr Weishaupt ausführlich in die Vergleichung der verwandten indisch-europäischen Sprachen eingelassen, so mögen ein paar Bemerkungen dazu hier ihren Platz finden. — In seinem Streben, Alles auf die Sanskritwurzeln zurückzuführen, geht er offenbar zu weit und bringt uns Ableitungen, gegen die sich auch das historisch gebildete Sprachgefühl sträubt, geschweige denn das Gefühl der Empiriker, denen gewöhnlich der englische Unterricht anvertraut ist. Es ist nicht glaublich, daß die Wurzeln der Sprache so überaus einfach und consonantenlos gewesen seien, wie es die Theorie oft annimmt. Begriffe wie band (binden), skand (steigen), srank (gehen) und zahlreiche andere sind zu einfach und ursprünglich, als daß man ihre Form noch auf eine ältere,

einfachere zurückzuführen brauchte. Der Verf. will z. B. das uralte Verb 'bû (sein) aus der Präposition a'bi + as erklären, wenigstens scheint er die Möglichkeit zuzugeben. Es führt diese Benutzung der Präpositionen leicht zu gewagten Kunststücken. Wozu auch das übermäßige Streben nach Einheit der Wurzeln? Für den Begriff „gehen" hat das Sanskrit allein an vocalisch aulautenden Wörtern über dreißig, die zum Theil eng verwandt, theils aber auch von Grund aus verschieden sind. — Das angelſ. Präteritum väs (war) kann nicht, wie S. 50 geschieht, von ſkr. âsa abgeleitet oder damit verglichen werden. Viel überzeugender lehrt Bopp, daß es, wie goth. vas, ahd. was, Plur. warumês, von ſkr. *uvâsa* √vas (habitare, commorari) abstamme. Dazu paßt dann der agſ. Infinitiv vesan, wozu das Skr. nur 'bavitum (von 'bû) aufweist, was unmöglich damit verwandt sein kann.

Ein häufigeres Anführen der Quellen und namentlich derjenigen Gründe, welche den Verf. zur Abweichung von Leo, Bopp u. A. veranlaßten, würde nicht viel Raum gekostet haben. Auf S. 58 wird agſ. bëorn (Mann, soll heißen: „Krieger") zur √bëran (tragen) gezogen. Aber Leo (angelſ. Sprachproben S. 112) vermuthet ganz richtig, daß das Wort zu birnan (brennen) gehöre. Ebendaselbst führt Herr W. das agſ. barme (Schoß) mit auf, wogegen bei Leo bëarme, fem. Bärme, Hefen, und der Schooß *bëarm*, masc. Außerdem finden sich bei Leo noch mehrere andere von √bëran abstammende Wörter, die ohne Zweifel hieher gehörten. Bëaru (Baum, Wald) steht bei ihm allein, ohne Angabe der Wurzel. — In der Ableitung der Zahlwörter und Pronomina tritt die Unhaltbarkeit der Theorie des Verf. oft recht klar zu Tage; es gibt einmal viele Wörter, die auf kein Verb zu reduciren sind, sogar im Sanskrit gilt dieß von einer Menge Substantiven. Künsteleien helfen da zu nichts; wir müssen eben, was keiner Wissenschaft zur Unehre gereicht, unsere Unwissenheit bekennen. — S. 123 wird bemerkt, daß dem Skr. die Form des reflexiven Pronomens fehle. Dieß könnte mancher Leser mißverstehen. Das Pronomen sva kommt zwar meist nur als Compoſ. vor, ist aber doch die Wurzel zu σφέ, σφεῖς, οὗ, sui, und scheint durch seinen Gebrauch anzudeuten, daß das reflexive Verhältniß ursprünglich für alle drei Personen durch eine Form ausgedrückt wurde, eine Ansicht, die durch das Altgriechische und namentlich durch das Slavische noch mehr bestätigt wird. — Möge der geehrte Verf. diese Bemerkungen als einen Beweis entgegennehmen, daß Ref. sein Werk nicht ohne Interesse und nicht oberflächlich gelesen. Den Lehrern des Englischen ist es dringend zu empfehlen, damit sie sich aus der ordinären Empirie herausreißen und einmal ihrem Lehrobject auf den Grund sehen.

2. Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache von Eduard Fiedler. Ersten Bandes erste und zweite Hälfte. Zerbst, Kummer (R. Behm). XIX u. 313 S.

Die beiden ersten Hefte dieser verdienstvollen Arbeit enthalten, außer einer kurzen Einleitung, die Geschichte der englischen Sprache, die Lautlehre, Wortbildung, Formenlehre und einen Anhang zur Wortbildungs- und Formenlehre. Das Ganze ist bei weitem vollständiger als das Werk von Prof. Weishaupt, so daß man es zu historischen Studien gar nicht entbehren kann. Herr Fiedler hat aber auch die Quellen so fleißig durchforscht, das Vorhandene so geschickt benutzt, daß man endlich die bezüglichen Werke englischer Gelehrten nicht mehr vermissen wird. Alles ist klar und wohl geordnet; über das, was wir bei Grimm vorfinden, geht es weit hinaus. — Bisher fehlte es uns besonders an einer Darstellung derjenigen Mittelstufen, welche die Sprache seit der angelsächsischen Periode bis heute successive durchlaufen hat. Darüber finden wir hier sehr interessante Aufschlüsse. Nach § 27, welcher auf 8 Seiten eine dahin gehörige Beispielsammlung enthält, ist z. B. das jetzige swear (schwören) aus agſ. sverian, halbſächſ. und altengl. swerien, mittelengl. swere entstanden; so wurde stufenweise aus secgan, secgen, segge, sege das neuengl. *say* (sagen), aus sprecan, speken, speke neuengl. *speak,* aus folgjan, folghen, folewen, folewe, *follow,* aus thunor, thonner, *thunder,* aus gesund, isund, *sound,* aus bugan, buwen, bowe, *bow,* aus svuster, suster, soster, suster, *sister,* aus brycg, brugge, brigge, *bridge,* aus hlâford, lauerd, loverd, *lord,* aus hlæfdige, levedi, ledi, *lady.* Man schließe jedoch aus dieser Sammlung nicht, daß das Buch nur dürres Material enthalte; im Gegentheil wird uns überall eine Form geboten, die dem geschichtlichen Inhalte durchaus entsprechend ist. Man lese nur die ersten 34 Seiten, so wird man dieß bestätigt finden.

Hatten wir an dem vorigen Werke auszusetzen, daß der Verf. desselben in der Sprachvergleichung oft zu weit gehe, so müssen wir hier den Wunsch aussprechen, Herr Fiedler möchte später das Sanskrit hinzuziehen, ohne welches ein sprachwissenschaftliches Werk immer so aussieht, wie eine mehrstimmige Composition ohne Grundton. So wäre z. B. in § 2, wo von den bekannten Gesetzen der Lautverschiebung die Rede ist, Folgendes hinzuzufügen: Griech. π ist = Skr. p (pad = πούς, ποδός, pitar oder pitr = πατήρ); griech. φ = ſkr. ʻb (ʻbr = φέρω, naʻbas = νέφος); β oft = ſkr. g (gâ = βα in βαίνω, goth. gagga, engl. go; gô, Nomin. gaus = βοῦς, lat. bôs, aber ahd. wieder chuo, engl. cow); gr. τ = ſkr. t (tvam = τύ, tan = τείνω goth. thanja, tri = τρεῖς); δ = d (ὀδούς, ὀδόντος = dat

oder danta, δαμάω = damayâmi); gr. ϑ = skr. d (ϑυγάτηρ = duhitar, ϑύρα = dvâra); gr. κ = skr. 's (κύων, κυνός = 'svan, 'sunas, δέκα = da'san, κέρας = 'siras nach Bopp, oder = 'srnga nach Benfey II, 174); gr. γ = skr. h (ἐγώ = aham, μέγας = mahat); gr. χ = skr. h (χήν = hansa, χόρτος zieht Benf. II, 282 zur Wurzel 'dvr oder hvr „gekrümmt, gedreht sein"; jedoch wird mit dieser Wurzel zu viel gewirthschaftet, was namentlich auch bei Weishaupt auffällt). Diese paar Zusätze würden Fiedlers Tabelle hinreichend vervollständigen. — Ein sehr interessanter Abschnitt ist der über den Einfluß des Französischen auf das Englische, worüber bis jetzt nirgends etwas Ausreichendes existirte; nicht minder anziehend ist die Lautlehre sowohl des deutschen als auch des französischen Bestandtheils der Sprache. In § 119 (Zusammensetzung der Partikeln) wird das vor anlautenden Consonanten bald stehende, bald schon weggefallene s für eine uralte Partikel ausgegeben. Die Betrachtung des Sanskrit führt aber darauf, daß dieß s radical ist, wenigstens in folgenden Fällen: Goth. snaivs (Schnee), worüber Benfey II, 54 sehr ausführlich handelt, auch Bopp im Glossar, s. v. *snu*. Man vergleiche damit Skr. √snâ = gr. *νάω*, lat. nare, skr. √snu = gr. *νέω*, skr. snus'â = lat. nurus, ahd. snuor. Das gr. σ in *σμικρός* hält Benf. I, 469 auch für wurzelhaft, nicht so das σ in *σμογερός*, worüber er I, 353 und 354 handelt und mit Pott II, 197 dasselbe für ein Präfix erklärt. Solches Präfixum scheint aber, mit Rücksicht auf die obigen Analogieen, verdächtig, und ebenso möchte ich im kymrischen ys das s jedesmal zu dem folgenden Worte ziehen und y nur als einen Vorschlag ansehen, ähnlich dem französischen e in espion, espèce, espace u. a. m.

Schließlich fühlt sich Ref. gedrungen, diese wirklich „wissenschaftliche" Grammatik auch allen historischen Sprachforschern dringend zu empfehlen. Sie werden daraus manches Neue lernen, was für die Linguistik im weiteren Sinne höchst schätzenswerth ist.

3. Elementarbuch der englischen Sprache, von F. A. Callin, Lehrer der höheren Bürgerschule zu Hannover. Zweiter Gang. Zweite verb. und verm. Auflage. Hannover, Hahn. 1849. XIV, 202 u. 226 S.

Callin's Verdienst besteht nicht nur darin, daß er zuerst ein englisches Schulbuch nach genetischer Methode herausgab, sondern, wie ich glaube, auch darin, daß er sich an das französische Sprachbuch von Dr. Mager sehr eng anschloß. Für Schulen, die beide Bücher eingeführt haben, ist das ein bedeutender Vortheil. — An dieser zweiten Auflage des zweiten Ganges ist Manches erweitert, nur Weniges, was

jetzt schon im ersten Gange zu finden, abgekürzt. Die Lesestücke, die in der ersten Auflage auf das ganze Buch vertheilt waren, sind jetzt zu einem Lesebuche abgesondert, welches 226 Seiten stark ist und dessen Inhalt sich auf den ersten Blick von selbst empfiehlt.

Betrachten wir zunächst die Anordnung dieser Satzlehre (denn das ist der wesentliche Inhalt des Buches), so ist dieselbe im Allgemeinen, wie wir sie jetzt von einem grammatisch gebildeten Lehrer erwarten müssen. Mager hat seine Hegel'sche Trichotomie durchgeführt; ihr zuliebe bringt er z. B. die Adverbien des Orts und der Zeit unter eine Rubrik, ähnlich wie Rosenkranz in seiner Psychologie die fünf Sinne ganz passend und scharfsinnig zu dreien vereinfacht. Callin bindet sich nicht so streng an das Schema; er hat aber dadurch an Klarheit und Uebersicht verloren. Es wird den Schülern sauer, aus diesen zahlreichen und in gleicher Schrift gedruckten Unterabtheilungen sich herauszufinden. Man macht in Folge dessen die traurige Erfahrung, daß sie beim Nachschlagen irgend eine alte Grammatik mit vollständigem Register hervorsuchen; selbst wer nach Mager unterrichtet, der wird es zuweilen entdeckt haben, daß der Lernende, in seiner Verzweiflung etwas aufzufinden, wieder zu Vater Hirzel griff. Referent hat es nicht selten bereut, seinem englischen Sprachbuche kein Register angehängt zu haben. Man kann es wahrhaftig den jugendlichen Köpfen nicht zumuthen, das ganze Schema gegenwärtig zu haben, zumal die wenigsten an diese Art des Unterrichts gewöhnt sind.

Eine besondere Schwierigkeit bietet die Durchführung unserer Methode im Detail. Hier das rechte Maß der Darstellung zu finden, das sei und bleibe unsere Aufgabe. Schwerlich wird sich Jemand damit befreunden können, daß Mager oft vier, ja sogar sechs bis sieben Seiten zur Analysis verwendet. Hätte er ein Drittheil davon zu Exercitien verarbeitet, so wäre uns sehr damit gedient. Eben so wenig ist es aber zu billigen, daß jene langen Verzeichnisse von Verben und Adjectiven, wodurch Heussi's Grammatik ein so abschreckendes Ansehen erhält, in kürzerem Maßstabe auch bei Callin noch vorkommen. Von Seite 97 bis 103 findet man außer einer halben Seite englischer Sätze und einem Exercitium von gleicher Kürze lauter nackte Verzeichnisse von Adjectiven. Bei Heussi, wo wir Vollständigkeit verlangen, können wir uns dergleichen gefallen lassen, aber in einem methodischen „Elementarbuche" ist dieß unstatthaft. Bei der Anhäufung des Materials bleibt es allerdings schwierig, hier durchzukommen; Referent suchte sich dadurch zu helfen, daß er die analytischen Beispiele nach der alphabetischen Reihenfolge der betreffenden Verba oder Adjectiva ordnete. Letztere, in Cursiv gedruckt, sind nun, wiewohl sie mitten im Satze stehen, leicht zu finden.

Es entstand jedoch ein neuer Uebelstand, indem an einen Zusammenhang der einzelnen Sätze, wie derselbe in Abth. I. des Sprachbuches angestrebt ist, gar nicht mehr zu denken war. Dieser Vortheil mußte auch schon deßhalb aufgegeben werden, da das Material fast ohne Ausnahme aus englischen Schriftstellern gesammelt ist. Um daneben der Synthesis etwas zu Hülfe zu kommen, wurden die sinnverwandten Wörter, jedes in seinem Satze, gleich hinter das alphabetisch voraufgehende gestellt, zugleich aber an ihrer bezüglichen alphabetischen Stelle einzeln aufgeführt, wobei eine einfache Verweisung auf das voraufgehende Wort genügte. Auf diese Weise ist eine vollkommen übersichtliche Ordnung hergestellt und die Schüler orientiren sich darin mit der größten Leichtigkeit. Man muß aber dem Knaben, der ohnehin durch die Bewältigung des Materials hinlänglich beansprucht wird, solche Erleichterungen gern bereiten. Er gewinnt dadurch an Vertrauen und Eifer. Um jedoch der Denkfaulheit keinen Vorschub zu leisten, wurden die Regeln überall so kurz und knapp gehalten, daß sie für denjenigen, welcher die Analysis nicht vollzogen, so gut wie unnütz sind, denn trotz aller Humanität, die wir zu üben haben, muß unsere Methode eine innere zwingende Kraft besitzen, wie ein langsam fortschreitender Schraubengang, wo keine Stufe, keine einzelne Windung überhüpft wird. Will man nach diesen Grundsätzen verfahren, so braucht man später keine Grammatik nach der sogenannten wissenschaftlichen oder systematischen Anordnung; man kann auf genetischem Wege, welcher uns noch immer der einzig mögliche ist, die gesammte Grammatik einer Sprache erschöpfen, vorausgesetzt, daß man bei innerer und äußerer Ordnung das Alter und die Fähigkeit der jedesmaligen Schüler nie aus den Augen verliert.

Geht man die einzelnen Paragraphen des Callin'schen Werkes durch, so findet man durchgehends diejenige Unvollständigkeit, welche nach dem Obigen sehr wohl zu vermeiden und keineswegs für ein Elementarwerk nothwendig ist. Dieß gilt schon von den ersten 12 Paragraphen, ist aber besonders auffallend in Nr. 41, wo etwa die Hälfte der Verba media vermißt wird und wo die Analysis ein viertel, das Exercitium eine halbe Seite einnimmt. Referent hat dazu in seinen §§ 86 und 87 zehn volle Seiten verwendet, denn es ist einer der wichtigsten Abschnitte, gegen dessen Inhalt bei mangelhafter Behandlung von den besten Schülern unaufhörlich gefehlt wird. — S. 11—16 finden wir die starken Verba. Sie sind nach der Verschiedenheit ihrer Bildung, also namentlich nach dem Ablaut, in 23 kleine Abtheilungen gebracht. Man wird es von Keinem verlangen, aus dieser Masse sich Raths zu erholen. Allerdings soll die Formation der starken Zeitwörter dem Lernenden zum

klaren Bewußtsein kommen; diesen Zweck erreicht man aber viel sicherer, wenn man nach unserer Methode die sämmtlichen 153 Verba in zwei Classen theilt (echte und abgeschwächte), wenn man beide alphabetisch ordnet und in besonderen darauf folgenden Aufgaben die verschiedenen Arten des Ablauts herausfinden läßt, z. B. Aufgabe: „Welche echten starken Verba haben im Imperf. zum Ablaut a (11), e (2), i (7), o (30), ew (8), oo (2)? Fehlt noch eins mit ay.“ Es versteht sich von selbst, daß die Verba kurz vorher auf analytischem Wege gelernt sind und daß man, je mehr sie bekannt wurden, um so häufiger auf die Analogieen aufmerksam machte. — An manchen Stellen ist auch für Ueberflüssiges Raum verwendet. So finden wir in Nr. 17 neun Zeilen englischer Sätze, deren Zweck nur der ist, die gewöhnliche, in allen Sprachen geltende Congruenz von Subject und Prädicat anschaulich zu machen. In dem Abschnitt über den Artikel (§ 109 u. ff.) sind die Exercitia zu sehr zertheilt und deßhalb zu leicht. — § 221 nennt uns 23 Verba, bei denen der Dativ ohne *to* steht; in den voraufgehenden Sätzen finden wir aber nur 5 davon verarbeitet. Das ist offenbar gegen den Sinn der Methode. — Die Präpositionen sind im Englischen von jeher eine crux gewesen, so daß selbst auf dem Titel einer älteren Grammatik (von Schulz?) die Versicherung gegeben wird, es seien dieselben „besonders berücksichtigt“. Diese Anarchie der Präposition mußte eintreten, da die gesetzmäßige Casusbildung abgeschafft wurde. Es scheint nun praktisch, außer den 4 Haupttheilen (nach den 4 Classen der Adverbia) kleinere Gruppen zu bilden, z. B. unter den Adverbien des Orts etwa zuerst die Gruppe: in; into, to, towards, for; at, sodann: within, without, outside, out of, hierauf: among, amidst; between, betwixt. Indem man so ordnet, wird Uebersicht und Klarheit in die überfluthende Masse gebracht. Bei Callin fehlt diese Gruppirung; die jedesmal folgenden Verzeichnisse können aber den Mangel nicht ersetzen. — §§ 331 bis 333, welche auf einem Raum von zweidrittel Seite über Tempus und Modus der indirecten Rede handeln, lassen sich in 4 Zeilen zusammenziehen. Das Bedürfniß der Sparsamkeit stellt sich nirgends so unabweislich heraus wie in Schulbüchern.

Indem Ref. bittet, ihm bei diesen Ausstellungen keine selbstsüchtigen Motive zuzutrauen, gesteht er gern, daß Herrn Callin's Buch ihm viele Freude und mancherlei Nutzen gewährt hat und daß es ihm noch immer sehr empfehlenswerth erscheint. Es sind dabei fünf Puncte, die wohl Beachtung verdienen: die trefflichen, gut gewählten englischen Beispiele, die sorgfältig ausgearbeiteten deutschen Uebungsstücke, die vollkommen ausreichenden Regeln, der echt pädagogische Geist des Ganzen und endlich

manche feine grammatische Bemerkung, die von selbstständigen Studien zeugt und die man erst dann zu schätzen weiß, wenn man selbst das Gebiet der Grammatik im Einzelnen durchforscht hat.

An dieß Werk schließt sich an:

4. Hülfsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische, mit grammatischen, litterarischen und sacherklärenden Noten und mit Hinweisungen auf K. F. C. Wagner's und des Verfassers englische Sprachlehren, von F. A. Callin. Hannover, Hahn, 1850. 195 S.

Der Inhalt zerfällt in folgende Abschnitte: 1) Volk und Land; 2) Geschichte; 3) Charakterschilderungen; 4) Briefe und Reden; 5) lehrhafte Stücke; 6) Erzählungen; 7) Dramatisches. Sämmtliche Stücke sind aus englischen Originalwerken übersetzt und deßhalb nicht allzu schwierig für den Schüler, der den genetischen Cursus absolvirt hat. Für solche Schüler ist das Buch sehr brauchbar und lehrreich. Ein besseres würde sich bis jetzt schwerlich nachweisen lassen.

5. Methodisches Uebungsbuch für den Unterricht im Englischen. Von Dr. Jakob Heussi, Oberlehrer am Gymnasium in Parchim. Berlin, Hirschwald, 1850. VII und 345 S.

Wer Heussi's englische Grammatik zum Schulunterricht gebrauchen will, für den ist dieß Uebungsbuch unentbehrlich. Es findet sich hier ein umfangreiches Material zu Exercitien, die in der Grammatik gänzlich fehlen. Der Verfasser hat vor ein paar Jahren in der Pädagogischen Revue selbst den Weg angegeben, den man nach seiner Ansicht beim Sprachunterricht zu verfolgen habe. Wir können uns nun einmal nicht damit befreunden, daß man den Schüler um eines einzigen kleinen Satzes willen jedesmal durch die ganze Grammatik hindurchjagt. Der auf S. VII der Vorrede ausgesprochene Grundsatz, daß „der häusliche Fleiß desto mehr nachhelfen müsse, je weniger Unterrichtsstunden in einem Gegenstande ertheilt werden", ist in pädagogischer Hinsicht äußerst gefährlich. Es ist unbegreiflich, wie ein praktischer Lehrer diesen Satz öffentlich aussprechen kann. — Uebrigens sind die Beispiele nicht alle so inhaltslos und trivial, wie sie ein Recensent in einer andern Zeitschrift (ich glaube in der Z. für Gymnasialwesen) neulich darstellte; im Gegentheil finden sich sehr viele lehrreiche und bedeutungsvolle Sätze darunter. Die angehängten Synonymen (59 Seiten) würden mehr nützen, wenn ihnen jedesmal wenigstens e i n Beispiel hinzugefügt wäre.

6. Englisches Elementarbuch, mit durchgängiger Bezeichnung der Aussprache, ein Lehrbuch, mit welchem auch der Ungelehrte die englische Sprache leicht und richtig erlernen kann. Von Dr. Bernh. Schmitz. Berlin, Dümmler, 1850. VI u. 132 S.

Das Buch ist für den Selbstunterricht bestimmt, gibt daher à la Seidenstücker in den einzelnen Lectionen zuerst Vocabeln mit vollständiger Bezeichnung der Aussprache und bringt in den darauf folgenden Phrasen diese Vocabeln wieder vor. Für Auswanderer mag es ganz brauchbar sein, für die Schule natürlich nicht.

7. Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache, in welchem — (den 6 Zeilen langen Titel s. Päd. Rev. Nov. 1848, S. 344, Nr. 19). Von A. Baskerville. Zweite verbesserte Auflage. Oldenburg, Stalling, 1850. VI u. 169 S.

Wenn man auf Methode, schulgemäße und wissenschaftliche Anordnung, Vollständigkeit, Inhalt, Zusammenhang und „Praktische Einrichtung“ gänzlich verzichtet, so greife man zu diesem „Lehrbuch“. Den meisten Erzieherinnen wird dasselbe eine sehr willkommene Gabe sein.

8. Collection of English Poems. Sammlung leichter englischer Gedichte zum Auswendiglernen und Uebersetzen, mit Wortregister, litterarischen und grammatikalischen Anmerkungen. Ausgewählt von Louis Simon, Vorsteher einer Lehr- und Erziehungsanstalt in Hamburg. Wismar und Ludwigslust, Hinstorff. 1850. IV u. 142 S.

Diese Sammlung ist ihrem Zweck entsprechend und kann bei dem billigen Preise leicht angeschafft werden. Manche Gedichte sind freilich allzu kindisch und für dasjenige Alter berechnet, wo die armen Kleinen in vornehmen Häusern bereits von englischen und französischen Bonnen verpfuscht werden. Die meisten Stücke sind jedoch für die Declamation, auch in der Schule sehr wohl geeignet. Der Druck könnte correcter sein.

9. Englisches Sprachbuch, im Allgemeinen nach genetischem Princip, für Realschulen, Gymnasien und Privatunterricht, von A. Dräger, Lehrer an der Realschule zu Güstrow. Zweite Abtheilung: Satzlehre. Güstrow, Opitz. 1849.

Da Herr Director Dr. Mager, welcher Abth. I. dieses Werkes im Novemberheft 1848 der Pädag. Rev. so wohlwollend beurtheilte, vorläufig alle derartigen Arbeiten abgelehnt hat, so ist mir von der Redaction d. Bl. der Auftrag geworden, Abth. II. selbst anzuzeigen. Obgleich dieß Geschäft für mich etwas Widerwärtiges hat, so glaube ich doch, aus väterlichen Rücksichten gegen mein Buch, mich demselben unterziehen zu müssen, namentlich aber deßhalb, weil ich Gelegenheit finde, für die in Abth. II. fehlende Vorrede einigen Ersatz zu bieten.

Wer bloß Abth. I. in Händen hat, der kann den Plan des Ganzen nicht wohl beurtheilen. Die Gründe, weßhalb die zweite Abtheilung einen andern Gang befolgt als die erste, sind in der Vorrede zu dieser letzteren dargelegt, und ich muß auf dieselbe ausdrücklich verweisen. Im Allgemeinen ist die Uebereinstimmung mit der Anordnung des Mager'schen französischen Sprachbuchs augenfällig; doch muß ich hier unverholen aussprechen, daß letzteres seiner Ausführung nach drei Mängel hat, deren Vermeidung mir sehr am Herzen lag. Einmal fehlt es demselben an derjenigen äußeren Uebersichtlichkeit *, die für Schüler und Lehrer Bedürfniß ist, sodann ist die Synthesis (die Regeln) entweder nicht ausreichend oder zu weitschweifend oder nicht faßlich genug, und endlich vermißt man im zweiten Theil des Werkes die deutschen Uebungsstücke, was bei einer ohnehin beschränkten Stundenzahl (an unserm Gymnasium 4, an anderen 2 bis 3) zu zeitraubenden Dictaten Veranlassung gibt. Sätze nach den im analytischen Theil gegebenen zu bilden, kann zwar ausnahmsweise als gute Uebung gelten, doch ist eine solche Arbeit, namentlich bei vollen Classen, sehr schwer zu controliren und zu besprechen; sie wird höchstens zur Repetition der französischen Sätze von Nutzen sein, zur eigentlichen Technik führt sie schwerlich. Einige Abweichungen in der Anordnung der Satzlehre, wofür ich meine Gründe hatte, übergehe ich, da sie nur von geringem praktischem Interesse sind. Bei dem großen Contrast zwischen der Idee und der Realität unserer deutschen Bürgerschulen (und Gymnasien) müssen manche Anforderungen der Wissenschaft, ja selbst der Methode an ein Schulbuch wegfallen; wir wollen Gott danken, wenn es nur so einigermaßen den Doppelweg wissenschaftlicher Gründlichkeit und methodischer Anordnung innehält. Dieß ist aber wahrhaftig kein juste milieu, sondern eine wirkliche doppelte Linie, die nirgends zur einfachen werden darf. Die gewöhnliche Ansicht, daß die eine der andern geopfert werden müsse, ist total unphilosophisch und deßhalb unpraktisch. Jeder Pädagog sollte das endlich wissen — aber wie Viele gibt es davon?

Die Auswahl der englischen Sätze war um so schwieriger, als bei weitem die Mehrzahl derselben aus classischen englischen Schriftstellern entlehnt ist. Von zwanzig notirten Stellen war aus pädagogischen Rücksichten oft kaum eine zu gebrauchen. Abwechselung und Kürze, Zusammenhang und allmälige Steigerung vom Leichten zum Schweren sind zwar sehr natürliche Forderungen; aber wenn

* Das Vorhandensein einer guten Disposition wird damit nicht in Abrede genommen.

uns durch das gesammelte Material die Hände gebunden sind, so werden diese Forderungen außerordentlich lästig; ich gestehe gern, daß ich meine liebe Noth dabei gehabt habe. Dagegen müssen die deutschen Uebungsstücke principiell sehr viele Wendungen des täglichen Verkehrs einüben, und dazu ist hier hinlängliche Gelegenheit geboten.

Daß fast bei allen englischen Beispielen die Autoren mit angeführt sind, mag dazu dienen, die Schüler vorläufig auf die Wichtigkeit der Litteratur aufmerksam zu machen. In einem französischen Sprachbuche kann dieß wegfallen, denn nicht die Lectüre, sondern die Grammatik, Synonymik, namentlich die Phraseologie ist dort das Bildende des Studiums. Aber da die englische Litteratur neben der deutschen die großartigste der Welt ist, so muß der Lernende allmälig in dieselbe eingeführt werden, wozu ich dem Lehrer fortwährend Veranlassung gegeben habe.

Die zweite Abtheilung enthält außer der Satzlehre noch einen kurzen Anhang, worunter mehrere zusammenhangende deutsche Uebungsstücke zum freieren Uebersetzen ins Englische, mit steter Hinweisung auf die Paragraphen des Sprachbuchs. — Eine Probe hier abdrucken zu lassen, will ich der Redaction nicht zumuthen, da eine solche, um ein deutliches Bild der befolgten Methode zu geben, mehrere Seiten einnehmen müßte. Der zweite Theil ist übrigens so eingerichtet, daß er mehr Stunden erfordert als der erste. Auch hat die Erfahrung bereits gezeigt, daß bei vollen Classen selbst die Elemente nicht in zwei wöchentlichen Lectionen durchzumachen sind, daß man besser drei bis vier darauf verwendet. — Den Druck wird man correct finden. S. 89 Z. 5 ist statt changed zu lesen changes, § 86 hinzuzufügen: He was to report, on whose banners victory had *alighted.* C. — His brow *contracted.* C. — The ladies of the family had *collected* about a window. C., S. 101 Z. 12 v. u. statt *Draw* lies Draw near, S. 104 füge hinzu: to *reform* s. improve; S. 105 st. is l. it, ebenso § 91, 5; S. 117, Nr. 12: She looked more beautiful, and Tom more good and true than ever. Boz, S. 132 Z. 4 st. knews l. news, S. 134 füge hinzu: *Upbraid* s. mock; S. 186 Z. 10 v. u. st. adjectiv l. objectiv; S. 203 Z. 8 v. u. st. Gravesed l. Gravesend, § 149 in der Ueberschrift fehlt within, § 152, 4 fehlt Prior to = previous to, § 156, 21 lies: Swear not *at* all, § 170 füge hinzu: He shall be sent for *express* this very night. C. — Had I known that, I would n't have been so *plain* spoken. C., § 185, c, 5 lies: The valour, S. 265, Reg. III am Schluß lies: Die nichterf. Bed. steht, wie im Deutschen, sehr häufig ohne Bindewort; § 193, a, 6 st. is l. is *it;* S. 289 Z. 18 st. Italiener l. Indianer.

Ueber den Unterschied dieses Sprachbuches von Herrn Callins Elementarbuch s. oben Nr. 3.

Güstrow. A. Draeger.

II.

Dr. Mager Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und h. Bürgerschulen. Zweiter Theil. Französisches Lesebuch 1r Band. 5te Aufl. 212 S. 2r Band. 4te Aufl. 352 S. Stuttgart, Cotta.

Dr. Mager Deutsches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und h. Bürgerschulen 2c. Erster Theil. Deutsches Lesebuch 1r Band. 4te Aufl. 361 S. 2r Bd. 4te Aufl. 400 S. Stuttgart, Cotta.

Wir haben hier nur das Erscheinen der neuen Auflagen dieser einander parallel gearbeiteten Werke anzuzeigen. Von des deutschen Lesebuches drittem Bande ist die neue Auflage (bei Cotta) entweder ebenfalls schon erschienen oder doch demnächst zu erwarten. Ein vergleichender Blick auf die Inhaltsanzeigen wird wieder erhebliche Bereicherungen gewahren lassen. Wer sie zu deuten versteht, wird die Absicht mancher Veränderungen nicht verkennen und sie billigen.

W. Langbein.

IX.

1. Lehrbuch der christlichen Religion für die oberen Classen der Stadt- und Landschulen, auch für die mittlern Classen der Gelehrtenschulen und für Confirmanden, von Dr. theol. Ernst Thierbach, Fürstl. Schwarzburg. Consistorialrathe und Generalsuperintendenten zu Frankenhausen. Dritte Auflage. Freiberg, Engelhardt. 1849.
2. Lehrbuch der Religion für die oberen Classen protestantischer hoher Schulen von Ludw. Adolf Petri, Doctor der Theologie und Pastor in Hannover. Dritte Auflage. Hannover, Hahn. 1850.

Die genannten Lehrbücher, welche beide durch das Erscheinen einer dritten Auflage einen größeren Verbreitungskreis bekunden, stehen zu einander in dem entschiedensten Gegensatze. Dieser Gegensatz ist nicht etwa bloß durch die verschiedene Bestimmung derselben bedingt, sondern er ist ein durchaus principieller und geht durch Form und Inhalt in dem Maße hindurch, daß es unmöglich wäre, auch nur einen Satz aus dem einen in das andere zu verpflanzen, ohne daß er sogleich nach Form und Inhalt als ein Frembling erschiene. Dieser Gegensatz stellt sich auf eine sehr schlagende Weise in der Erklärung der Vernunftreligion

dar. Im Thierbach'schen Buche heißt es: „Wird der Mensch vermittelst seiner Vernunft durch die Betrachtung der Natur und durch Erforschung seines eigenen Wesens zur Erkenntniß Gottes und zur Erfüllung seines heiligen Willens geleitet, so wird die Religion, zu der er sich bekennt, Naturreligion oder Vernunftreligion genannt." Dagegen Petri: „Dieser Religion gegenüber spricht man von einer natürlichen oder Vernunftreligion. Man versteht dann darunter eine gewisse Summe von Wahrheiten, deren Erkenntniß man der sich selbst überlassenen Vernunft zutraut, vergißt aber dann, daß man selbst die eigenthümliche Fassung jener Wahrheiten dem Christenthume verdankt."

Der Standpunct des ersten Buches ist, um es mit Einem Worte auszusprechen, der des seichtesten Rationalismus, welcher von einem ebenso oberflächlichen, aber nur als Hülle dienenden, Supranaturalismus verdeckt ist. Oft finden sich beide Richtungen ganz unvermittelt neben einander, doch so, daß die eigentliche Ansicht des Verfassers nicht zweifelhaft sein kann. Beweise für diese Behauptungen finden sich auf jeder Seite des Buchs, und kaum möchte es Eine Periode geben, welcher nicht das Gepräge eines mattherzigen und gedankenleeren Rationalismus auf die Stirne geprägt wäre, so daß jede in der Folge anzuführende Stelle einen Beleg für dieß anscheinend harte Urtheil gibt. Dem Verfasser ist die Religion Mittel zum Zweck; der höchste Zweck derselben ist „Veredlung des Menschen". Die Art, wie durch sie diese Veredlung bewerkstelligt werden soll, beschreibt der Verfasser an verschiedenen Stellen seiner Glaubenslehre. Zuerst ist dazu nach dem Verf. „eine deutliche Erkenntniß" der Lehre erforderlich; dadurch lernt er die schädlichen Folgen seiner Sünde und die Vortheile kennen, die ihm ein tugendhafter Lebenswandel gewährt. Dadurch wird der Mensch dann zu dem Entschlusse bewogen, sittlich gesinnt zu sein, und auch sittlich zu handeln. So z. B. heißt es S. 54: „Soll der Glaube an Jesum Christum diese Wirkungen" (nämlich Vergebung der Sünden, Gnade bei Gott und ewige Seligkeit) „hervorbringen, so muß er lebendig und thätig sein; er besteht dann 1) in einer deutlichen von Jesu Lehre erworbenen Erkenntniß; 2) in einer festen Ueberzeugung von der Wahrheit derselben, und 3) in dem ernstlich gefaßten und kräftig ausgeführten Vorsatz, nach ihr zu handeln." So wird S. 51 eine Anleitung gegeben, wie der Mensch dahin gelange, seine „sündlichen Gewohnheiten zu beherrschen, und den Entschluß auszuführen, nach Gottes Geboten gesinnt zu sein und zu handeln". S. 37 gibt er ein Register von sechs Mitteln zur Vermeidung der Sünden, die alle mehr oder weniger darauf hinauslaufen, daß er sich vor der Sünde hüten und im Guten eifrig sein soll, und fügt dann hinzu:

„Wird nun auch der Mensch bei dem besten Willen nie ganz von allen Sünden frei, so wird er doch, wenn er alle diese Mittel beharrlich anwendet, immer seltener sündigen und dagegen im Guten desto mehr wachsen und vollkommener werden." In dieser erschreckenden Aeußerlichkeit bewegt sich die ganze Glaubens- und Sittenlehre. Zwar führt der Verf. auch hin und wieder die Schrift und das Gebet als Mittel an, um zur Bekehrung des Menschen mitzuwirken. Aber auch dieß bleibt rein äußerlich; nicht so, daß das Wort Gottes die Gesinnung erneut, und aus der so umgewandelten Gesinnung alles sittliche Handeln von innen heraus hervorwächst; sondern in der Schrift findet er nur neben der eigenen Vernunft die Mittel, um zu jener „deutlichen Erkenntniß" zu gelangen, an die sich dann jene Kette von willkürlichen Vorsätzen und Handlungen anschließt, die die Besserung bewirken sollen. Daß in dieser ganzen Kette jedes Glied einen Cirkel bildet, daß der Entschluß eines unsittlichen Menschen, sittlich gesinnt zu sein, etwas ebenso Verkehrtes ist, als etwa der Entschluß eines Dornstrauches sein würde, ein Weinstock zu sein, daß selbst der Entschluß zu sittlichem Handeln, wenn er nicht eine Selbsttäuschung ist, schon die umgewandelte Gesinnung voraussetzt, und ohne sie gänzlich nichtig ist, weil nur von außen herangebracht; ja daß ohne solche Umwandlung der Gesinnung nicht einmal eine lebendige Erkenntniß möglich ist, davon scheint der Verfasser keine Ahnung zu haben. Wie äußerlich der Verf. auch das Gebet auffaßt, davon gibt unter Anderm die Aeußerung S. 99 einen Beleg: „der Christ soll jederzeit mit der Gesinnung beten, daß er diese Pflicht um seiner wahren Wohlfahrt willen zu erfüllen habe". Nach dieser Theorie wäre dann freilich das Gebet des Zöllners, der an seine Brust schlug, und im Gefühl seiner Sündennoth Gottes Gnade anflehte, ohne wahrlich an eine Pflicht zu denken, die er mit diesen Seufzern seiner gepreßten Brust zu erfüllen gedächte, gänzlich zu verwerfen, und eher das Gebet des Pharisäers, der damit eine Pflicht zu erfüllen glaubte, anzuempfehlen. Wenigstens werden alle solche aus dem bloßen Gedanken einer Pflichterfüllung hervorgehenden Gebete mehr oder weniger dieß pharisäische Gepräge an sich tragen. Daß bei dieser ganzen äußerlichen Anschauung der Verf. nichts von der Sündhaftigkeit der menschlichen Natur, sondern nur von einzelnen Sünden, nichts von einer Rechtfertigung durch den Glauben, sondern nur von einer Werkgerechtigkeit, nichts von einem Versöhnungstode des Erlösers, sondern nur von einem „sich aufopfern für das Wohl der Menschheit", nichts von einer Heiligung durch den Geist Gottes, sondern nur von einer äußerlich kommenden „Besserung und Veredlung" weiß, läßt sich wohl aus dem Vorhergehenden hinreichend abnehmen. Dabei ist

es widerwärtig zu sehen, wie sich der Verfasser oft um die christliche Wahrheit gleichsam mit bösem Gewissen herumschleicht, und eine Hinterthür zu öffnen weiß, durch die der Unglaube entschlüpfen könne. So z. B. S. 20, nachdem er die kirchliche Dreieinigkeitslehre aufgestellt, und die Gottheit Christi und des heiligen Geistes aus Schriftstellen nachgewiesen hat, fährt er fort: „Wir werden des segensreichen Einflusses dieser Lehre theilhaftig werden, wenn wir glauben, daß Gott, der sich als Vater, Sohn und Geist in der heiligen Schrift uns geoffenbart hat, nicht bloß uns erschaffen habe, erhalte und regiere, sondern auch uns erlöset habe und heilige durch den treuen Gebrauch der dazu uns verliehenen Kräfte und Gnadenmittel." Heißt das nicht geradezu an die Stelle jenes Glaubens einen andern setzen? und von welcher Art dieser von dem Verfasser substituirte Glaube ist, davon liefert das ganze Buch ein trauriges Zeugniß.

Nachdem sich so der Verfasser 74 Seiten hindurch abgequält hat, den christlichen Glauben seinem Wesen nach zu umgehen oder zu verwischen, ohne ihn geradezu abzuleugnen, kommt er denn zu dem ihm besonders zusagenden Gebiet, in welches er schon in der Glaubenslehre häufig seine Zuflucht genommen hat, zur Sittenlehre. Die Basis derselben kennen wir. Hier nur noch ein paar Beispiele von den Motiven für die Vermeidung der Laster und für die Uebung der Pflichten. So sagt der Verf. S. 96, um vom Meineid abzumahnen: „Der Meineid hat 1) auf die menschliche Wohlfahrt oft einen sehr nachtheiligen Einfluß, raubt 2) dem, der ihn schwört, das Vertrauen seiner Nebenmenschen und zieht ihm Verachtung zu; verscheucht 3) aus seinem Gemüthe Ruhe und Zufriedenheit; verleitet ihn 4) zur Begehung von mancherlei Sünden, gemeiniglich zur Unmäßigkeit in sinnlichen Genüssen, um sich von lästigen Vorwürfen des Gewissens, wenigstens augenblicklich, zu befreien, zerstört folglich seine Wohlfahrt, zerrüttet seine Gesundheit und verkürzet sich das Leben." Wenn das nicht äußere Motive sind, so gibt es keine. Und so heißt es bei den Pflichten: Diese oder jene Pflicht müssen wir üben; denn sie erwirbt uns 1) die Liebe, 2) die Achtung unserer Mitmenschen, 3) sie erwirbt uns Freunde, 4) schafft uns heitere Tage, 5) wendet manches Leid von uns ab, 6) muntert auf und 7) wird sie überdieß in der Schrift empfohlen. Dieß 15, sage fünfzehn Mal wiederholt, nur in verschiedener Ordnung, ab und zu das eine oder andere Motiv ausgelassen, bisweilen, obwohl nur sehr selten, ein anderes gleichbedeutendes Motiv substituirt und davor die Namen der verschiedenen Pflichten und Tugenden gesetzt, und von den Lastern das Gegentheil ausgesagt, die Nothlüge natürlich gestattet,

und dann Schriftstellen darunter gesetzt, gleichviel, ob sie gerade das Gegentheil aussagen oder nicht, und endlich Liederverse angefügt, die sich zu einem Gesangbuch für freie Gemeinden trefflich eignen würden — so hat man so ziemlich die ganze Sittenlehre. Doch nein, daß ich dem Verf. nicht Unrecht thue, es erhebt sich ja bei dem Abschnitt von der Keuschheit die Darstellung weit über jene nüchternen Eintheilungen zu einer begeisterten Peroration. „Vermeidet daher, Jungfrauen und Jünglinge, den Umgang mit sittenlosen, in der sinnlichen Liebe ausschweifenden Menschen" u. s. w. Ich denke, das Weitere dieser Rede wird man mir gern erlassen. Daß der Verfasser neben einer ins Unglaubliche gehenden Neigung zu theilen und zu zerspalten, eine eben so große Unfähigkeit besitzt, logisch zu theilen, ist bei den vorher gerügten Mängeln von geringer Bedeutung. Wir können nur die Jugend innig bedauern, welche nach diesem Buch unterrichtet wird; denn wenn Jemand nach einer solchen Darstellung nicht allem Christenthum, ja nicht jeder Religiosität entfremdet wird, so ist das nur möglich, wenn das Christenthum ihm schon in anderer Gestalt entgegengetreten ist, und ihn die hier gebotene Gestalt als Zerrbild erkennen und von sich weisen läßt.

Ganz auf dem entgegengesetzten Standpuncte steht das Petri'sche Buch. Hier eine Innerlichkeit der ganzen Auffassung, ein gründliches Eingehen auf die Schrift, eine klare Entwickelung des kirchlichen Lehrbegriffs, wie er sich von der Schrift aus in dem Bewußtsein der Kirche widerspiegelt, überall die Form der Darstellung von der Art, daß sie wohl geeignet erscheint, um dem Zweifelsüchtigen oder Schwachgläubigen den christlichen Glauben nahe zu führen und ihn darin zu befestigen. In der Darstellung des kirchlichen Lehrbegriffs, in der dabei nothwendigen Benutzung der Resultate christlicher Wissenschaft, hat der Verf. nach meiner Ansicht das richtige Maß dessen, was einem Schüler der höheren Gymnasialclassen geboten werden darf, im Ganzen wohl getroffen; nur daß allerdings, um die Masse des Materials sicher zu gewältigen, mehr als zwei Religionsstunden wöchentlich erforderlich sein würden. Der ganze Gang, den der Verf. nimmt, ist sehr einfach und übersichtlich. Nach einer trefflichen Einleitung über das Wesen der Religion überhaupt und der christlichen insbesondere, S. 3—18, gibt der Verf. in dem Abschnitte von der h. Schrift eine Art Einleitung ins Alte und Neue Testament, bis S. 56, in dem Abschnitt von der Kirche einen kurzen Abriß der Kirchengeschichte, bis S. 119, und behandelt dann die christliche Lehre nach den drei Glaubensartikeln, handelt im ersten insbesondere von Gott und von der Welt, bis S. 132, im zweiten von der Sünde und ihren Folgen und von dem Erlöser

und seinen Werken, bis S. 168, im dritten von der Aufnahme in die Gemeinschaft mit Gott, von der Darstellung derselben im Leben und von der endlichen Vollendung derselben, bis S. 213. Daran fügt er in dieser dritten Auflage zum Schlusse die drei ökumenischen und das Augsburger Bekenntniß an. Die Sittenlehre findet ihre natürliche Stelle besonders in der Lehre von der Sünde und von der Heiligung; und wir können es nur billigen, wenn die Sittenlehre auf diese Weise nach Nitzsch's Vorgange, dem sich der Verfasser am engsten anschließt, der Glaubenslehre eingefügt wird. Indem wir so dem Plane des Ganzen und der zu Grunde liegenden Idee unsere volle Anerkennung zollen, so bleibt uns nur übrig, die Puncte hervorzuheben, an welchen die Durchführung jener Idee nach unserer Ansicht weniger gelungen ist. Dieß scheint uns zunächst der Fall zu sein in dem Abschnitt von der Schrift, wo der Verf., ausgehend von dem gewiß löblichen Streben, der willkürlichen Subjectivität zu wehren, das Gewicht der inneren Gründe für die Aechtheit einer Schrift ganz in den Hintergrund stellt. Doch zeigt sich in dieser Beziehung bei dem Verf. ein gewisses Schwanken. Denn während er S. 19 ausdrücklich sagt, daß die wissenschaftliche Erforschung der Aechtheit auf die historischen Zeugnisse zurückgehe und diese mit den aus der Eigenthümlichkeit der Schriften genommenen inneren Gründen zusammenhalte, sagt er doch S. 27: „solche (inneren) Gründe können aber niemals gegen die Aechtheit einer Schrift beweisen, die allein (!) historisch zu ermitteln ist, und entsprechend äußert er sich fast überall bei den einzelnen Schriften, und setzt selbst die inneren Gründe gegen den zweiten Brief Petri und gegen die Abfassung der Offenbarung durch den Evangelisten Johannes in das Gebiet der Subjectivität. Ich glaube nicht, daß durch dieses Geringschätzen der inneren Gründe oder durch das Verweisen derselben ins Gebiet der Subjectivität der Zweck des Verfassers erreicht wird. Gewiß ist es wichtig, den Schüler vor jenem seichten und willkürlichen Urtheilen, wozu er so geneigt ist, zu bewahren; aber ich glaube, dieß wird besser erreicht, wenn man ihn darauf hinführt, wie tiefe und gründliche wissenschaftliche Forschungen nöthig sind, um wissenschaftlich begründete und darum objective innere Beweise für die Unechtheit einer Schrift aufzustellen, als daß man ihn diese ganz verwerfen lehrt. Durch solche Zurückweisung wird die Zweifelsucht eher genährt als unterdrückt. Ebenso scheint uns die Lehre von den Eigenschaften Gottes zu den schwächeren Stellen zu gehören. Denn abgesehen von der unrichtigen Vorstellung, die in dem Ausdrucke zu liegen scheint, Gott habe unserer Schwachheit sein Wesen in Eigenschaften geoffenbart, da es doch vielmehr seine Werke sind,

durch die er sich uns geoffenbart hat, und aus denen wir vermöge unserer das Einzelne zusammenfassenden Natur die Eigenschaftsbegriffe ableiten, abgesehen davon, tritt vielfach eine Verwechselung des Wesens oder Seins mit den eigenschaftlichen Bestimmungen hervor; die „Aseität" und „die Einfachheit" sind eben so wenig Eigenschaften wie die Existenz oder die Einheit, und ebenso verhält es sich mit der „Spontaneität", wenn diese von der Allmacht unterschieden wird. In der Lehre vom Gesetz und der Sünde scheint uns Manches zu unbestimmt und verschwimmend, was vielleicht mehr im Ausdrucke liegt, aber auch leicht zu verworrenen Vorstellungen führen kann. So heißt es, das Gewissen sei die unbedingte Nöthigung zur Gemeinschaft mit Gott; eine solche Nöthigung ist durch die Freiheit ausgeschlossen, und es soll wohl nur die unbedingte Forderung, die das Gewissen an den Menschen richtet, damit bezeichnet sein. Aehnlich verhält es sich, wenn es S. 143 heißt: „das Gesetz ist Gott" oder „Christus ist die Sitte"; solche Ausdrücke, wenn auch der letzte durch den Zusammenhang gemildert erscheint, verwirren gar leicht die Begriffe, und die entsprechenden adäquaten Ausdrücke waren leicht zu finden. Ebenso wenn es S. 145 heißt, daß mit der Offenbarung des Gesetzes in dem Gewissen das Gefühl der Achtung entsteht, und dasjenige, wozu uns dieß Gefühl der Achtung verbinde, die Pflicht sei, das Recht aber die Befugniß zu bestimmen und zu verbinden, so sind diese Begriffsbestimmungen theils unrichtig, theils unklar. Was das Gesetz Gottes vorschreibt, ist Pflicht auch für den, der das Gesetz mißachtet; zwar redet der Verf. hier von einer Achtung, die in dem Menschen vermöge des Gewissens mit einer inneren Nothwendigkeit erfolgt, wenn gleich er sich derselben zu entziehen sucht, also von einer Furcht und Scheu des Sünders vor der Heiligkeit des Gesetzes; allein auch dann ist nicht abzusehen, was der Begriff dieser Scheu für eine Vermittelung zwischen dem Gesetze und der Pflicht bewirken soll. Die Achtung oder Scheu eines Menschen vor dem Gesetz bedingt die Anerkennung seiner Pflicht und des Rechtes, das der andere an ihm hat, während Pflicht und Recht selbst ganz unabhängig davon bleiben und sich unmittelbar auf das Gesetz selbst beziehen. Was das Gesetz von dem Einzelnen fordert, das setzt es als dessen Pflicht, und was es ihm gewährt, als dessen Recht; und da, was Gottes Gesetz fordert und gewährt, eine absolute Forderung und Gewährung ist, so kann man hier ganz einfach sagen: Jede Leistung, die das Gesetz Gottes vorschreibt, ist des Einen Pflicht, des Andern Recht, nämlich Pflicht dessen, der sie nach dem Ausspruch des Gesetzes leisten soll, und Recht dessen, dem sie geleistet werden soll. Hierdurch stehen

Recht und Pflicht als Correlata einfach gegenüber und es fließen alle die schönen Folgerungen, welche der Verf. aus einer solchen Correlation zieht, mit der größten Leichtigkeit hervor. Eine ähnliche Ungenauigkeit der Darstellung gibt sich in dem, was der Verf. über die Folgen der Sünde sagt, zu erkennen; als die nächste „Folge" der Sünde setzt er die Schuld, während doch die Schuld stets mit der Sünde zugleich, ja diese selbst ist, nur bezogen auf die vom Gesetz verlangte Sühne. Darum kann nicht die Schuld, sondern nur das Schuldbewußtsein als Folge der Sünde bezeichnet werden. Nitzsch, dem der Verf. hierin folgt, drückt sich vorsichtiger aus, indem er die Schuld als die nächste „Frucht" der Sünde und genauer als „die unmittelbare Rückwirkung des verletzten Gesetzes auf den Verletzenden" bezeichnet, obgleich sich auch hier die Verwechselung zwischen Schuld und Schuldbewußtsein nicht ganz hinwegleugnen läßt. Als besonders gelungen heben wir dagegen den Abschnitt von dem Erlöser hervor, wo auf eine eben so einfache als überzeugende Weise das Wesen des Erlösers von seiner rein menschlichen Erscheinung an immer tiefer und innerlicher bis zu dem vollendeten Begriff des Gottmenschen hin zum Bewußtsein gebracht wird. Auch verdient die Art, wie besonders im dritten Artikel die Sittenlehre in ihrer Einheit mit der Dogmatik behandelt wird, alle Anerkennung. Und so schließen wir denn mit dem Wunsche, daß dieß treffliche Buch den Zweck des Verfassers, zum Heile junger Seelen segensreich zu wirken, in immer weiteren Kreisen erfüllen möge.

H. Graßmann.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№. 6. Juni 1851.

I. Abhandlungen.

Schleiermachers Erziehungslehre. Erste Abhandlung.

Von C. G. Scheibert.

Erster Artikel: Der Gang der Untersuchung.

Es war die Absicht, den Artikel unsers Collegen Dr. Mager in der Revue vom Jahre 1846, Januarheft S. 1—42, wieder aufzunehmen und resp. fortzusetzen, und dabei an Schleiermacher, Rosenkranz und Baur anzuknüpfen. Es sollte nachgewiesen werden, wie das Unterlassen der in jenem Artikel geforderten Scheidung der wissenschaftlichen Pädagogik in die principielle, historische und relative wie für die Theorie so auch für die Technik nachtheilig gewirkt, das Interesse am Studium der wissenschaftlichen Pädagogik gemindert, die Entwickelung der Theorie aufgehalten habe. Eine nähere Betrachtung jener Systeme würde dann den Nachweis geliefert haben, daß die Vermischung der beiden Theile, namentlich der principiellen und relativen Pädagogik, den Theoretikern einen schielenden Blick auf die Wirklichkeit gegeben habe, der für die Empiriker, die im Besitze der Fülle der Einzelanschauungen sind, kein angenehmer und wohlthuender Anblick sein kann und von dem sie daher ihr Auge widerwillig wegwenden. Denn eine Wirklichkeit, wie die Theoretiker sie sich entweder geistig construiren, oder sich aus Jugenderinnerungen, sei es als Schüler oder Lehrer, aus der Schule her vorstellen, und die sie nun mit ihrem speculativen Lichte erleuchtet zu haben vermeinen, existirt gar nicht; auch ist dieselbe keinesweges so handbar und schmiegsam, als der Begriff von ihr. In ihr sind die mechanischen Potenzen kräftiger und wirksamer, als das vom Standpuncte der Speculation her annehmbar erscheint; auch laufen die

einwirkenden Ursachen keinesweges so ganz aus einander und gehen nicht so friedlich neben einander ohne Conflicte, wie sie in einem Buche hinter einander und neben einander abgedruckt sind. Diese und ähnliche Nachweisungen sollten dahin wirken — so weit man überhaupt von den pädagogischen Zeitschriften aus auf die privilegirte Weisheit der Akademiker zu wirken vermag —, künftighin die beiden Gebiete gehörig zu sondern, damit der Techniker in den Systemen finde, was er sucht, nämlich einen Einheitspunct aller seiner isolirten Thätigkeiten, den selber aufzusuchen ihm sein beschäftigendes Amt nicht vergönnt, den zu haben er aber als wissenschaftlicher Mann stets begehrt. Andererseits sollte aber auch den schreibenden Technikern, die sich doch wohl meist nur im Gebiete der relativen Pädagogik bewegen — das ist mindestens der Grundcharakter der pädagogischen Zeitungen und Blätter —, der gute und mindestens für die Wissenschaft heilsame Rath gegeben werden, sich strenge innerhalb dieses Gebietes zu halten, und sich nicht den Schein zu geben, als hätten sie in etwaigen philosophischen Schlagewörtern und Sentenzen den ganzen tiefen Inhalt des Systems niedergelegt, aus dem die Behandlung eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes oder die Construction einer Schule ꝛc. abgeleitet werden könnte. Diese unphilosophische Scheintiefe, welche sich auf hundertjährige Erfahrungen stützt und daneben Schleiermacher citirt, welche eine Untersuchung über den specifischen Unterschied der Schulen spitzfindig nennt, und doch sich den Anstrich einer allgemeinen wissenschaftlichen Deduction gibt, welche mit der Empirie prunkt und doch die Resultate auf tiefere philosophische Ansichten zu gründen unternimmt, diese Art der Tiefe hat weder der principiellen noch der relativen Pädagogik genützt, sondern nur in der Vermischung des zu Trennenden die Leser ermüdet.

Diese Absicht mußte indessen aufgegeben werden, sofern die drei gedachten Systeme der Pädagogik allein den Kreis der Betrachtung umfassen sollten, da bei aller Verwandtschaft zwischen Schleiermacher und Baur einerseits und zwischen Schleiermacher und Rosenkranz andererseits dennoch eine so große Verschiedenheit hervortrat, daß dem Einen oder dem Andern ein Unrecht geschehen wäre, und unsere Leser leicht hätten irre geführt werden können. Indessen konnte diese gehegte, obwohl bei Seite gelegte, Absicht nicht unausgesprochen bleiben, um den Lesern der Revue den Gesichtspunct anzugeben, unter welchem sie eine Reihe von Abhandlungen über die gedachten pädagogischen Werke zu betrachten hätten. Daß die Revue über Werke von Schleiermacher und Rosenkranz nicht mit gewöhnlichen Recensionen gleichsam zur motivirten Tagesordnung übergehen kann, das versteht sich von selbst, und zwar

jetzt um so mehr, als es gar sehr Sitte zu werden scheint, den Einen als gewichtige Autorität und den Andern als Vertreter einer bestimmten Philosophie auf dem Gebiete der Pädagogik anzusehen. Beginnen wir nun zunächst mit Schleiermacher, und besprechen wir zunächst den

Gang der Untersuchung.

Bei den Lesern der Revue darf man mit Bestimmtheit voraussetzen, daß ihnen die Methode Schleiermachers hinlänglich bekannt sei, und bedarf es also einer Charakteristik derselben nicht. Eben so wenig wird man heute noch erst eine Würdigung des Mannes zu unternehmen nöthig haben, der viele verehrungsvolle Schüler in fast allen höhern Ständen zählt. Wir haben es hier einfach mit dem Verfasser einer Erziehungslehre zu thun, und sollte unsere ernsteste Untersuchung uns zu dem Resultate führen, daß wir nicht überall mit ihm einverstanden sein können, ja wenn wir die Ueberzeugung gewinnen sollten, daß im Jahre 1850 die Pädagogik von S. eine andere als die im Jahre 1826 gelesene geworden sein dürfte, so kann das dem Ruhme des Mannes und der Bedeutsamkeit seiner Pädagogik keinen Abbruch thun.

S. beginnt seine Betrachtung damit, daß man die Theorieen der Erziehung gewöhnlich nur auf die Helfer des Hauses, des eigentlichen Erziehungsherdes, nämlich Hauslehrer und Schullehrer bezogen und so natürlich sich in einem Gebiete von Regeln verloren habe, deren Ausnahmen dann ohne Grenzen wären. Hauslehrerei sei ein anerkanntes Uebel, das seinen Grund in häuslichen und politischen Mängeln habe, Regeln für dieses Verhältniß können daher nicht von ferne das Ansehen von etwas Wissenschaftlichem haben. Was aber die Anweisung für die Thätigkeit an öffentlichen Anstalten betreffe, wo das Unterrichten die Hauptsache sei, so müsse das, was der Erziehung im engern Sinne anheim falle, gewissermaßen durch Gesetze bestimmt werden, weil diese Anstalten den Typus des Gemeinwesens an sich tragen, und so scheine die Theorie dieser Erziehung in die Politik zu gehören. Der Unterricht, als nicht dahin gehörig, stehe in seiner Theorie in zu genauer Verbindung mit Wissenschaft und Kunst, als daß er von demselben könne getrennt werden. Jede Wissenschaft und Kunst habe ihre eigenthümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervorgehe als aus dem Verhältnisse des Lehrenden und Lernenden. Wer nun sich zum Lehren berufen fühle, der lerne das Lehren in besondern Anstalten (Seminarien), wie das auch sein müsse.

Nachdem so S. ein wesentliches Merkmal aus dem Begriffe der Erziehung bei Seite geschoben, so findet er seine Grundlage zur wissen-

schaftlichen Betrachtung in der Frage: „Was will denn eigentlich „die ältere Generation mit der jüngern? Wie wird die „Thätigkeit dem Zwecke, wie das Resultat der Thätigkeit „entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der „ältern zur jüngern Generation, was der einen in Beziehung „auf die andern obliegt, bauen wir Alles, was in das Gebiet „dieser Theorie fällt." Ehe er nun eine bestimmte Antwort ertheilt, untersucht er die „Dignität der Pädagogik in formaler Bezie„hung, für sich betrachtet als Kunstlehre", und findet durch „Betrachtung der Geschichte, und auch durch eine wissenschaftliche Wür„digung der geschichtlichen Thatsachen, daß das Einwirken auf das „jüngere Geschlecht ein Theil der sittlichen Aufgabe, also ein rein „ethischer Gegenstand ist", woraus er dann schließt, „daß die Theorie „der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik steht, eine „an dieselbe sich anschließende Kunstlehre und eine aus ihr „abgeleitete angewandte, der Politik coordinirte, Wissen„schaft ist."

Jene Hauptfrage nun nach dem, was die ältere Generation mit der jüngern will, zerfällt ihm zunächst in die beiden: „was **soll** durch die Erziehung bewirkt werden?" und „was **kann** durch die Erziehung bewirkt werden?" Weil es nun aber kein von Allen anerkanntes ethisches System gebe, auch in der Pädagogik sich nicht die ethischen Principien entwickeln lassen, so müsse man schon beide Fragen sondern, und sich mit einer untergeordneten Antwort begnügen. Gäbe es ein von Allen anerkanntes ethisches System, so dürfte man nur daher *λήμματα* entnehmen und daran anknüpfen [1]. Um nun die Antwort auf diese beiden letzten Fragen approximativ auf einem andern Wege zu finden, wendet S. dieselben um in die innere und äußere Frage über den Anfangs- und Endpunct der Erziehung. In Betreff

[1] Um nicht so oft den Gang der Untersuchung zu unterbrechen und so die Uebersichtlichkeit zu stören, werden wir an den Stellen, wo wir nicht schweigen können, oder auf die wir später zurückkommen müssen im Verlaufe der Abhandlungen, eine kürzere oder längere Anmerkung hinzufügen. Wenn nach Obigem die Pädagogik eine aus der Ethik abgeleitete angewandte Wissenschaft ist, und wenn es nun kein von Allen anerkanntes ethisches System gibt, so sollte man doch wohl daraus folgern, daß es auch keine von Allen anerkannte Theorie der Pädagogik geben werde. Wenn S. nun keine Lemmata entlehnen, auch nicht die Principien der Ethik entwickeln, sondern auf einem andern Wege zu einer untergeordneten Antwort gelangen will, so steht zu befürchten, daß er bei der Umschiffung der Ethik nothwendig auch die Pädagogik mit umschiffen, d. h. bei ihr vorbeisteuern dürfte.

der äußern Frage: wann fängt die Einwirkung an? wann hört sie auf? findet er einen dreifachen Anfangspunct, den Beginn des Lebens im Mutterleibe, den Beginn des Lebens als eines animalischen, den Beginn der Aeußerung der Intelligenz, und ebenso einen zweifachen Endpunct, der einmal da liegt, wo die Einwirkung keine bildende mehr ist, und am Ende des Lebens selbst. Damit beweist er sich, daß diese äußere Frage sich nur werde durch die Antwort auf die innere Frage genügend beantworten lassen. Die innere Frage wird nun in zwei zerlegt: a) darf die Pädagogik lehren, Alles aus dem Menschen zu machen, was man etwa will? b) ob die Pädagogik aus dem Menschen machen kann, was sie will. Die Frage a) lasse sich zurückführen auf den Unterschied des Bösen und Guten und finde daher ihre Antwort in der Ethik, aus welcher jener Unterschied wie die Idee des Guten als bekannt vorausgesetzt werden müsse [2]. Es wird keine Antwort darauf gegeben; aber aus der Wahrnehmung, daß an dem Bösen im Menschen Inneres und Aeußeres Antheil habe, wird eine Aufgabe der Art gestellt, „daß, wenn das Böse zum Vor„schein kommt, dieß nicht befördert werden darf, sondern daß dann die „Einwirkungen von außen Gegenwirkungen werden müssen". Wenn wir recht verstehen, so will S. sagen: die Pädagogik darf nicht lehren, daß man auch den Menschen durch die Erziehung böse machen dürfe, sondern müsse lehren, daß man dem sich in ihm zeigenden Bösen entgegenwirken müsse. Die Frage b), ob die Pädagogik aus dem Menschen machen könne, was sie will, wird einerseits begrenzt durch den Unterschied des Guten und Bösen; aber die verschiedenen Thätigkeiten, welche noch innerhalb der menschlichen Natur liegen und in Einem stark, im Andern wenig oder gar nicht hervortreten, führen zur Frage nach den natürlichen Anlagen. Die entgegenstehenden Ansichten darüber gehen aus einander bis zu den Extremen der Allmacht und der Beschränktheit der Erziehung. Um nun nicht

[2] Vgl. Anm. 1. Die Ethik sollte keine Lemmata bieten. Hier wird sich S. untreu. Gerade der Unterschied zwischen Bösem und Gutem und die Idee des Guten ist ja eins der Hauptprincipien der Ethik. Aus welcher Ethik nun, oder aus welchem Systeme her will S. diese Dinge voraussetzen? Da S. nicht jenen Unterschied und jene Idee angibt (es stimmen hier doch nicht die verschiedenen Systeme überein?) so bleibt dem Leser also die Wahl oder die eigene Ansicht übrig. Demgemäß wird jeder die Antwort auf die hier beregte wichtige Frage sich anders geben müssen, d. h. S. hat diese Frage gar nicht beantwortet, und dürfte damit eben bei einer hochwichtigen Frage der Pädagogik vorbeigegangen sein, wie wir das auch in der ersten Anmerkung fürchten mußten.

eine Anthropologie vorauszusetzen, oder durch eine Deduction a priori ins Gebiet des Transscendenten zu gelangen, geht S. auf die Consequenzen der beiden Extreme ein, und zeigt, daß die Annahme der Allmacht der Erziehung dieselbe entweder auf eine Unsittlichkeit oder auf ein Null zurückbringe, oder sie setze die absolute Gleichheit aller Kräfte voraus, welche anzunehmen man nicht das Recht habe. Das zweite Extrem, die Beschränktheit der Erziehung, gefährde die Erziehung, da man ja erst, ehe man beginnen könne mit ihr, die Verschiedenheit der Anlagen kennen müsse, also nicht zum Anfang gelangen würde. „Die „Pädagogik", so schließt S., „müßte demnach so construirt werden, daß „sie nicht fehlt, wenn das eine, und auch nicht wenn das andere wahr „ist", und er bestimmt nun die nähere Aufgabe so: „Der Proceß „der Erziehung hat an eine Thätigkeit anzuknüpfen, die „im Anfange erregend, im Fortgange leitend sich an die „Idee des Guten anzuschließen hat, mit Rücksicht auf die „Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen"[3] (nämlich ob eine Verschiedenheit oder Gleichheit der Menschen in ihren geistigen Anlagen zu setzen ist).

So ist S. nun in zwiefacher Hinsicht auf eine Beschränkung der Allgemeinheit der Pädagogik gerathen, nämlich durch die verschiedenen ethischen Systeme und durch die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen. Er verläßt daher seinen eingeschlagenen Weg vorläufig ganz und stellt sich die Frage: „Was soll die Theorie für eine Gestalt haben"? und beantwortet diese dahin, daß der Pädagogik das Speculative zum Grunde liegen müsse, da die Frage: wie der Mensch erzogen werden soll, nicht anders als aus der Idee des Guten beantwortet werden könne; aber der unmittelbare Ausgang aus dieser Idee werde nur die allgemeine Formel enthalten, die den Zusammenhang der Erziehungstheorie mit der ethischen Wissen-

[3] Wir wollen hier nur darauf aufmerksam machen, daß die Empirie diese Frage ganz entschieden beantwortet hat, und daß eine Theorie der Pädagogik dieß Erfahrungsergebniß annehmen mußte, ohne erst auf die Entscheidung einer Anthropologie zu warten. Wie die Verschiedenheit sich zeigt, das ist nur Sache der Pädagogik; wie sie physisch oder psychisch begründet sei oder erklärt werden könne, das ist eine Frage der Psychologie und Anthropologie. Daß die Pädagogik hiebei an die Erfahrung appelliren muß, das hat seinen Grund darin, daß diese ganze Untersuchung an eine andere Stelle gehört, nämlich dahin, wo von dem Gegebenen gehandelt werden muß. Dieß Gegebene ist das zu erziehende Subject. Dort würden natürlich noch viel andere für die Erziehungstheorie nicht minder beachtungswerthe Verschiedenheiten sich heraus gestellt haben als hier aufgenommen sind, nämlich bloß die der verschiedenen natürlichen Anlagen.

schaft angebe; denn sobald etwas Specielles hineinkommen solle, so müsse man auch von factischen Voraussetzungen ausgehen, da die Theorie der Erziehung nur die Anwendung des speculativen Princips der Erziehung auf gewisse gegebene factische Grundlagen sei[4]. Da nun die Erziehung von der ältern Generation ausgehen soll, so sind der factischen Voraussetzungen wieder so mannigfaltige namentlich in der Gestaltung der Gesammtheit, für welche erzogen werden soll, und in dem Verhältniß des Einzelnen zu der Gesammtheit, und ebenso in der Frage nach denen, welche erziehen sollen, ob Familie, Gemeinde, Staat, daß man auch nicht einmal zu einer allgemein gültigen Theorie der Erziehung gelangen kann. Demzufolge muß denn ein bestimmter Kreis für die Anwendbarkeit der Pädagogik gesteckt werden. S. widerlegt, daß das Nationale diesen Kreis umschreiben könne, weil sich innerhalb desselben im Verhalten gegen das Nationale und Allgemeinmenschliche eine große Differenz findet, innerhalb desselben die persönlichen, individuellen und auch die moralischen Verschiedenheiten liegen. Er kommt zu dem Schlusse, daß die Erziehung in Beziehung auf Anfangs- und Endpunct an bestimmte Verschiedenheiten anzuknüpfen habe, die Pädagogik werde sich aber von den Differenzen in beiden Beziehungen nur insoweit bestimmen lassen, als sie nicht gegen die Idee des Guten streiten. Jeder Negation in geistiger Beziehung muß entgegengewirkt werden; die Erziehung muß auf alle Keime gerichtet sein, um Alles, was dem Ziel entgegen ist, zu entdecken, und Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in derselben vorhanden sein. So bleibt nun noch der Kreis für den Gegensatz zwischen Gutem und Bösem zu ziehen. Zu diesem Zwecke wird bemerkt, daß die Pädagogik auf der Einsicht vom Sittlichen beruhe, wie diese in einem bestimmten Gesammtleben, für welches die Pädagogik gegeben, im Einzelnen und Großen gerade ist. Sonach kann die Theorie der Erziehung nur für das Gebiet einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden[5].

---

[4] So scheidet S. das speculative Princip der Erziehung von der Theorie der Erziehung und nennt letztere eine Anwendung des speculativen Princips auf gewisse gegebene factische Grundlagen.

[5] Wir müssen hier unsere Leser bitten, sich diesen Satz recht einzuprägen, und ihn recht zu erwägen, seine Wirkung auf die weitere Entwickelung der Pädagogik wird sich weiter unten ergeben. In dieser etwas unbestimmten Fassung kann er eine gefährliche Lehre enthalten, und könnte sagen: man dürfe auch eine irgend einmal

Hier verläßt nun S. den Gang und betritt mit der Frage: **Bestimmung des Endpunctes der Erziehung für die gegenwärtige Zeit,** den Boden der relativen Pädagogik. Nachdem er in Parenthesi für die Erziehung im engern Sinn den oben noch unbestimmt gelassenen Endpunct derselben dahin bestimmt hat, daß dieselbe aufhöre, wenn die Selbstthätigkeit der Einwirkung Anderer übergeordnet wird, so spricht er als Grundsatz aus, daß die Erziehung den Menschen als ihr Werk an das Gesammtleben im *Staate*, in der *Kirche*, im allgemeinen freien geselligen *Verkehr* und im *Erkennen* oder *Wissen* abzuliefern habe. Sollten Widersprüche zwischen den Lebensgemeinschaften statthaben, so muß die Erziehung so eingerichtet werden, „*daß die* „*Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vor-* „*findet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Ver-* „*besserungen mit Kraft einzugehen*“. Da der Staat als ein Geistiges zu seiner Basis die Nationalität als das Physische hat (doch auch mit Ausnahmen), so findet die Erziehung schon immer eine Bestimmtheit in dem Zöglinge für den Staat oder die Nationalität vor, und so begegnen sich also Anfangspunct und Endpunct der Erziehung. Was nun die persönlichen Verschiedenheiten anlangt, so ist *das Ende der Erziehung die Darstellung einer persönlichen Eigenthümlichkeit des Einzelnen*. So tritt also eine *individuelle* Seite der Erziehung und eine *universelle* hervor.

Daran wird nun die Untersuchung geknüpft: *Sind die Menschen in Beziehung auf die universelle und individuelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich*, d. h. ist in einem Volke das Verhältniß jedes Einzelnen zum geistigen Zusammenhang des Volkes oder zur Idee des Staates ein gleiches oder ungleiches? Und auf der andern Seite, ist das Verhältniß jedes Einzelnen zur Idee der individuellen Persönlichkeit dasselbe oder verschieden? Nach einer Untersuchung eines jeden einzelnen Falles unter Berücksichtigung der Fragen, ob die etwaig angenommene Verschiedenheit angeboren oder

---

verkehrte oder allgemeiner gewordene Einsicht vom Sittlichen durch Erziehung zu einer immanenten oder permanenten machen. Daß diese Befürchtung nicht ganz obenhin ist, bestätigen die voranstehenden Worte: „die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunct der Gesellschaft entspricht“. Hätte S. nicht den Unterricht aus seinem Erziehungsbegriffe beseitigt, er würde unmöglich einen solchen Ausspruch gethan haben in der principiellen Pädagogik. Möglich war ein solcher Satz innerhalb der relativen Pädagogik, wenn er sich den Erzieher als ein aus der Gemeinsamkeit und durch sie erzogenes Glied dachte, dem dann so die subjective Beschränkung seiner sittlichen Einsicht angelebt war.

angestammt sei, wird nun das Gebiet der relativen Pädagogik wieder betreten mit der Frage: Welche Aufgabe hat die Erziehung, insofern sie an die bestehende Ungleichheit anknüpfen muß? Es findet sich die Differenz im Abnehmen, denn fast jeder zu Erziehende habe zuerst eine allgemeine Elementarbildung und erst später eine Specialbildung erhalten. An diesen Typus zweier verschiedener Bildungsstufen sei anzuknüpfen, — und eine allgemeine Formel, welche nicht viele Ausnahmen zuließe, wäre nicht zu finden, es wäre nur zu sagen, daß die Trennung erst nach Vollendung der allgemeinen Elementarbildung eintreten und hier mit möglichster Vorsicht die Scheidung vorgenommen werden müsse. [6]

Die — nun doch schließlich angenommene — individuelle Verschiedenheit wird ein neuer Grund, die beiden Stufen der Erziehung zu sondern, nämlich in eine erste allgemeine, und in die spätere, in welcher die persönliche Eigenthümlichkeit mehr hervortrete. [7] Das Endergebniß ist, daß die Erziehung zweierlei zu berücksichtigen habe, 1) die Entwicklung der Eigenthümlichkeit und 2) die Tüchtigkeit für die großen sittlichen Gemeinschaften.

Es entsteht nun die Frage: darf ein Moment dem andern aufgeopfert werden? Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar nach S. als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen, diesen künftigen kann der zu Erziehende nicht wollen, also kann er der Erziehung seine Zustimmung nicht geben, in der Beziehung wirkt sie also auf ihn unsittlich. Darum muß die Erziehung in zwei fließend in einander übergehende Abschnitte zerfallen, in den, wo die Beschäftigung auch eine unmittelbare Befriedigung der Gegenwart ist (Spiel) und in den, wo sie sich auf die Zukunft bezieht (Uebung).

Ehe nun S. seine Theorie weiter bildet, sucht er nach der Einheit der pädagogischen Einwirkungen. Sie sind eine Einheit, weil sie sich auf eine Einheit, das Leben des Zöglings, beziehen, die aber, wie das Leben, in eine Mannigfaltigkeit von Functionen zerfallen wird. Darin liegt ein Grund zur materiellen Theilung des Geschäfts. Die ganze

---

[6] Es wird den Lesern wohl auch wie uns auffallen, daß hier plötzlich wieder der Unterricht auftaucht sogar als ein Entscheidungsmoment. Er — denn Elementarbildung ist doch nicht etwa Elementarerziehung? — wird als das wesentliche Kennzeichen dafür aufgeführt, daß die Ungleichheit der Einzelnen im Verhältniß zur Staatsidee im Verschwinden sei, und er wird als das einzige Erziehungsmoment für die Aufhebung der Differenz hier festgehalten.

[7] Wenn sich dieß nicht auf den Unterricht bezieht, so ist diese Ansicht eine nicht ganz richtige.

Menge der verschiedenen Einwirkungen bringt er zurück auf die beiden: Unterstützung und Gegenwirkung. In dem Gebiete der Erziehung, welche (s. oben) die Entwicklung der Eigenthümlichkeit zur Aufgabe hat, wird vornehmlich die Unterstützung ihren Platz finden, weil in der persönlichen Eigenthümlichkeit nichts Böses gesetzt sein kann[8]; dagegen in dem andern Gebiete der Erziehung, der Ausbildung des Menschen für die Lebensgemeinschaften, findet vornehmlich die Gegenwirkung statt, weil diese auch Böses einschließen (man vergleiche die 5te Anmerkung).

Nun entsteht die Frage: wer soll erziehen? Zunächst die Eltern; aber wer hernach, darüber wird die Untersuchung abgebrochen, um sich nicht mit ihr in ein Gebiet zu verlieren, welches nicht hieher gehört. Es wird ein Antheil der Gemeinschaft, dem Staate, der Kirche zugesprochen; aber die Grenzen werden nicht gezogen.[9]

So weit die Einleitung. Ohne diese breitere Darlegung war es unmöglich, verständlich zu bleiben. Der erste allgemeine Theil behandelt die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung. Zwei Zwecke sind gefunden, Eigenthümlichkeit des Individuums und Lebensgemeinschaften, zwei Arten der Einwirkungen, die Gegenwirkung und Unterstützung. Aus diesen Bestimmungsmomenten werden die Maximen aufgesucht. Da es nun aber auch anderweitige Einwirkungen als pädagogische gibt, so wird erst gefragt nach dem Verhältniß der pädagogischen Thätigkeit zu den anderweitigen Einwirkungen, insofern sie ihr zuwider sind. Dabei ist nun zweierlei ins Auge zu fassen: was von außen her gewirkt wird, und was von innen heraus sich entwickelt. Man könnte nun die Gegenwirkung in einem Behüten bestehen lassen, welches jedoch nur in der mittlern Zeit der Erziehung sein Recht hat, im Anfange unnütz, weil unmöglich, am Ende aber schädlich ist, weil dem abzuliefernden Zöglinge das Leben den Kampf anbietet. Sie ist unnütz in Beziehung auf das Unrichtige, weil in dem Richtigen das Unrichtige mitgesetzt ist, dagegen ist sie in Beziehung auf das Unschöne an ihrer Stelle. In Beziehung darauf, was sich von innen oder von außen her entwickelt, wird auf dem Ge-

---

[8] Wir machen hier nur auf diesen merkwürdigen Satz aufmerksam; nach ihm wird, was früher unentschieden bleiben sollte, ob die Sünde angeboren sei, nicht mehr unentschieden gelassen.

[9] Hier erkennt man recht die Nothwendigkeit der Trennung zwischen principieller und relativer Pädagogik; in die erstere gehörte die Untersuchung als wesentlich, in die letztere entschieden nicht.

biete der Erkenntniß die Behütung gegen eine Neigung zum Unrichtigen und Unschönen unnütz, aber da, wo die Neigung zur That werden will, muß sie eintreten. Nach einer Betrachtung über das Temperament kommt er zu dem Schlusse: die unterstützende Thätigkeit ist die primitive, weil auch die andere Seite, die Methode der Gegenwirkung und Behütung, in die Unterstützung zurückgeht und nur nothwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt.[10] Nun wird übergegangen zur

Theorie der Erziehung, insofern sie Gegenwirkung ist. Zunächst zerfällt die Gegenwirkung in physische und moralische (intellectuelle) und beruht auf dem Gegensatz von Leib und Seele, Natur und Geist. Das rein Leibliche ist auszuscheiden und dem Arzte zu überweisen, und ein rein Geistiges ist nicht nachzuweisen, also ist Alles, worauf eine Gegenwirkung soll gerichtet werden, eine Mischung von Leiblichem und Geistigem. Der Geist soll herrschen und der Leib soll sich dazu als Werkzeug verhalten, wo sich dieß Verhältniß umkehrt, da ist Gegenwirkung nöthig; jedoch sind die verschiedenen Lebensperioden hierin verschieden. Diese scheiden sich, wo der Wille sich zu entwickeln beginnt, und wo er ein Continuum geworden. Insofern man nun einen einzelnen Willensact von einem allgemeinen Willen unterscheiden muß, den man auch mit Gesinnung bezeichnet, und sofern der einzelne Willensact wieder schon nähere Verwandtschaft hat mit dem, was zur Ausführung kommt, d. h. mit dem Gebiete der Fertigkeiten, so sind drei Dinge zu unterscheiden: die Gesinnung, die einzelnen Willensacte, die Fertigkeiten.[11] So ist nun die Gegenwirkung zu betrachten: 1) in Beziehung auf Gesinnung, 2) auf die einzelnen Willensacte, 3) auf die Fertigkeiten. Ad 1) gibt es keine Gegenwirkung, höchstens bleibt eine Aeußerung der Mißbilligung, sie wird immer sich zu einer Unterstützung gestalten. Ad 2) ist sie auch in rein ethischer Beziehung nicht zulässig, und sie hat nur eine sittliche Berechtigung so weit, als sie der Fertigkeit vorbeugt. Hier kommt nun die Frage von den

---

[10] An diesem Schlußsatze zeigt sich nun schon, wie die Gewinnung der Maximen der Erziehung aus diesem Gegensatze der beiden Erziehungswirkungen eine unlösliche Aufgabe sein muß, weil eben hierin kein Gegensatz liegt, sondern beide Einwirkungen immer in einander überschlagen, die Grenze überall eine flüssige ist. Der **Zweck** der Erziehung, nicht aber die **Mittel** der Erziehung konnten die Maximen auffinden lassen.

[11] Nicht also aus der Explicirung des Begriffes Gegenwirkung wird die Theorie aufgebaut, sondern aus einer psychologischen Betrachtung her.

Strafen und Belohnungen, wofür vom ethischen Standpuncte aus nur die Mißbilligung eine Berechtigung erhält. In Beziehung jedoch auf die Folgen einer einzelnen unsittlichen Handlung für Andere hat jede Gegenwirkung gegen die Ausführung eines unsittlichen Willensactes noch eine besondere Bedeutung, und darin besteht der sittliche Charakter der Gegenwirkung. Ad 3) die Gegenwirkung gegen Fertigkeit, selbst die physische, kann eine Berechtigung haben, doch darf sie nicht weit ausgedehnt werden.

Nachdem somit gar wenig für das Feld der Gegenwirkungen übrig geblieben ist, kommt S. zu den verschiedenen Arten der Gegenwirkung und ihr Verhältniß zu den verschiedenen Perioden. Er findet zwei Formen: 1) Mißbilligung zur Erregung der Scham [12] und 2) eine physische Gegenwirkung, welche aufhört, wenn ein bewußter Wille sich manifestirt. Die Mißbilligung hört auf, wo der Wille ein Continuum oder Gesinnung geworden.

Endlich wird untersucht der verschiedene Charakter der Gegenwirkungen und zwar im Verhältniß zum gemeinsamen Leben. Nach Obigem dürfte nun, wenn das gemeinsame Leben, wohinein der Zögling abgeliefert wird, eine Fortsetzung der Periode der Erziehung sein soll, auch in dem gemeinsamen Leben keine Gegenwirkung mehr statthaben. Die Erscheinung der Wirklichkeit widerlegt das aber. Wie ist der Widerspruch zu lösen? Er hat seinen Grund nur in der Unvollkommenheit der Zustände. Die häusliche Erziehung wird ohne Gegenwirkung ausreichen; aber nicht mehr die öffentliche, weil in sie das Gesetz mit hinein treten muß. So ist hier wieder Uebereinstimmung zwischen der Erziehung und dem öffentlichen Leben und die Erziehung hat einen zwiefachen Charakter. Gehen häusliche und öffentliche Erziehung nach einander, so wird letztere ein Uebergang vom häuslichen Leben zu dem im Staate; gehen sie neben einander, dann ist der Zögling ein zwiefacher. Aus der öffentlichen Erziehung in das Haus zurückgekehrt soll der Zögling Gesetz und Strafe vergessen; kommt er wieder in die Schule, so muß er wieder des Gesetzes und der Strafe eingedenk sein. [13] Nun wird die zweite Seite der erziehlichen Einwirkungen in der

[12] Wir vermissen hier die Bedingung, welche eine mögliche Erregung der Scham voraussetzt.

[13] Dieß überraschende Ergebniß, welches einen vollkommen unsittlichen Zustand des Zöglings ausspricht, kommt von der eingeschlichenen Voraussetzung her, daß der Zögling in sich die Mannigfaltigkeit des Gemeinlebens tragen oder verwirklichen soll. Weil es, so deducirt S., im bürgerlichen Leben Strafen, also Gegenwirkungen gibt, welche das Ziel der Erziehung als nicht mehr vorhanden setzen muß, so gibt es auch

Theorie der Erziehung, insofern sie Unterstützung ist, betrachtet. Da der Gegenstand der Erziehung ein Lebendiges, sich selbst Entwickelndes ist, was aber zugleich mit einem homogenen Leben im Zusammenhange steht, aus welchem schon von selbst Einwirkungen auf ihn hervorgehen (vergl. Anm. 10 und 11), so entsteht zuerst die Frage, wie sich die Erziehung zu verhalten habe zu dem, was von selbst ohne sie erfolgt. Da nun die Thätigkeiten für den Zögling absichtliche oder unabsichtliche sein können, so entsteht wieder die Frage, welche Einwirkungen unter die Regel gebracht werden müssen und welche frei sein können. Anknüpfend an die vorhin gefundenen drei Momente: Gesinnung, einzelne Willensacte und Fertigkeiten, ergibt sich, daß die Erweckung und Befestigung der Gesinnung das freie Gebiet, die Entwickelung der Fertigkeit das methodisch technische Gebiet umfasse, wobei der Gegensatz natürlich nur ein relativer ist, denn es kann weder die Methode im Gebiete der Gesinnung, noch die freie Einwirkung im Gebiete der Fertigkeiten je ganz zurücktreten, und im Anfange der Erziehung gar nicht getrennt sein, am Endpuncte derselben auch nicht. Es scheint hier in der Betrachtung das Moment der einzelnen Willensacte übergangen zu sein; indessen diese gehören zum Theil dem Gebiet der Gesinnung, zum Theil dem der Fertigkeiten an.

Endlich wird auch hier untersucht der verschiedene Charakter der beiden Zweige der Unterstützung im Verhältniß zu den freien Einwirkungen des Lebens auf Gesinnung und Fertigkeit und in ihrem gegenseitigen Verhältniß zu einander. Mit einem Blicke auf das Leben, wie es auf die Gesinnung und Fertigkeiten einwirkt, finden sich drei wesentlich verschiedene Stufen, nämlich 1) Einwirkungen, die ohne alle Absicht in der mannigfachen Wechselwirkung geschehen, 2) Einwirkungen mit Absicht zu erziehen, doch ohne Methode, und 3) Einwirkungen, die

---

für den Zögling, im Leben angekommen, Strafen. Nun gibt es aber nach unserer Meinung für den Zögling, an dem sich die Erziehung vollendet hat, weder in der Schule noch in dem Gemeinleben eine Strafe, und der von S. gesetzte Widerspruch existirt für den einzelnen Zögling ganz und gar nicht, und so ist die ganze Deduction eine irrige geworden. Nur für den Zögling, an dem sich die Erziehung nicht vollendet hat, wird das Gemeinleben seine Gegenwirkungen gerade eben so auslassen müssen, wie es die Schule gethan hat, und so ist der ganze Widerspruch zwischen Moral und Politik, den Schleiermacher nur in der Unvollkommenheit der Zustände begründet findet, wiederum gelöst. Warum sich die Erziehung an Einzelnen nicht vollende, das ist eine andere Frage und zwar die der relativen Pädagogik, die freilich von allen Theoretikern mehr oder minder bei Seite geschoben ist.

sich an die strengere Methode anschließen (man vergl. Anm. 10 und 11). Da dieß nun gleicher Weise auf dem Gebiete der Gesinnung und dem der Fertigkeiten statthat, so ist darnach auch die Betrachtung zu sondern. Für die Einwirkungen auf dem Gebiete der Gesinnungen leistet die Erziehung nur, was die unabsichtlichen Wirkungen leisten, nur daß eine größere Vollständigkeit und Zusammenhang hinein kommt. Ein streng methodisches Verfahren darf gar nicht statthaben. In Betreff der Fertigkeiten muß auf dem Gebiete der absichtlichen Uebung ein streng methodisches Verfahren inne gehalten werden. Bevor diese Untersuchung zu Ende geführt ist, wird erst gefragt nach dem

Verhältniß der größern Lebensgemeinschaften in Bezug auf den Antheil an der Erziehung. Zwischen Familie und Staat liegt eine Vertheilung, aber eben so auch zwischen Familie und Kirche. a) In dem Verhältniß der Kirche zur Familie und zur Erziehung ergibt sich, daß die kirchliche Gemeinschaft es lediglich mit der Gesinnung zu thun hat, und denkt man sich die Kirche in Harmonie mit der Familie, so bleibt darnach der Familie die Einwirkung auf die Gesinnung überlassen. Der Religionsunterricht, welcher von dem Beamten der Kirche ertheilt wird, und auf der einen Seite ein Supplement der Erziehung ist, hat seinen Grund in dem Historischen der Religion, was die Gemeinschaft im Bewußtsein der Glieder wach erhalten muß. b) Der Einfluß der bürgerlichen Gesellschaft auf die Erziehung wird sich nach der politischen Gestaltung bestimmen. Je mehr es unter einem Volke ein öffentliches Leben gibt, das ein lautes Zeugniß ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungsstand steht, um so mehr wird die Regierung sich passiv verhalten können in Betreff der Erziehung[14]; ohne das ist es die Aufgabe der Regierung, eine politische Gesinnung zu wecken und zu entwickeln, und zwar je mehr Bevormundung geübt wird, desto mehr muß die Regierung eingreifen, namentlich wird sie es in Beziehung derer thun müssen, welche hernach mit an der Regierung Theil nehmen sollen. Die Erziehung zu Fertigkeiten kann rein vom Volke ausgehen unter günstigen Umständen. Zu einem bestimmten Satze kann die Untersuchung nicht gelangen, weil der staatlichen Organisationen so mannigfaltige sind, die staatlichen Entwickelungen im Flusse sind, und der Charakter der gegenwärtigen Periode (1826) der ist, daß der isolirte Zustand der einzelnen Staaten abnimmt,

---

[14] Es könnte doch auch, wenn dieß der Grund der Entscheidung wäre, gerade umgekehrt sein müssen. Es würde ja davon abhangen, was für eine Gesinnung dieses öffentliche Leben offenbart.

und unter den verschiedenen Staatsformen auch noch wieder eine gewisse Verwandtschaft ist, so daß man auch nach ihnen nicht einmal die Theorie trennen kann. c) Für das Verhältniß des geselligen Lebens zur Erziehung bemerkt S., daß die freie Geselligkeit den Kosmopolitismus repräsentirt, der Einfluß trifft mehr das Familienleben und wirkt bestimmend auf die Familienerziehung. d) Das Verhältniß der Wissenschaft zur Erziehung. Zunächst wird sie die Differenzen ausgleichen müssen, welche in Bezug auf den Antheil an der Erziehung zwischen den verschiedenen Lebensgemeinschaften entstehen können. Darum darf der Staat die Wissenschaft nicht leiten, und zwar muß sie sich diesen Raum allmälig verschaffen durch die ihr gewordene freie Anerkennung. Eben so wenig darf auch die Kirche die Wissenschaft leiten[15].

Nach dieser nothwendigen Parenthese kommt S. wieder zurück zu der Untersuchung über den Charakter der beiden Zweige der Unterstützung, sie im Besondern betrachtend. Er beginnt nun mit dem Gebiete der Fertigkeiten und scheidet Fertigkeiten der Receptivität und Spontaneität und knüpft daran die Frage: ob nach Beendigung der Erziehung in Bezug auf die Fertigkeiten eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften bestehe? Die Ungleichheit zu begünstigen durch die pädagogische Thätigkeit, wäre eine gefährliche Einseitigkeit, sie darf kein Werk der Erziehung sein, sondern muß der Ausdruck der Freiheit der Einzelnen sein. Die höchste Vollendung der pädagogischen Thätigkeit müßte ein philosophischer König oder ein königlicher Philosoph sein, und wo ein so vollendet Ausgebildeter nicht König werden kann, wie z. B. in einem erblichen Königreiche, da ist die Erziehung durch staatliche Einrichtungen gebunden. „Was nun aber die Frage über das „gleichmäßige oder ungleichmäßige Verhalten der Spontaneität und „Receptivität im Einzelnen betrifft, so muß man unterscheiden das,

[15] Wir brauchen die Leser auf diese unbefriedigenden Ergebnisse der Untersuchung kaum hinzuweisen; wohl aber dürfen wir hier schon den Grund aufdecken. S. hat einen Staat, der nicht die Kirche, nicht die Lebensgemeinschaft, nicht die socialen Verbindungen als die seine eigene Substanz ausmachenden Producte des Gesammtlebens ansieht. Ferner verwechselt er das Anstellen oder Absetzen von so oder so gefärbten theologischen oder andern Professoren mit einer Lenkung der Wissenschaften; er vermischt politische Gesinnung mit Anerkennung oder Nichtanerkennung einer bestimmten Staatsform. Doch ist das nicht bloß an dieser Stelle, sondern diese Anschauung geht als eine nicht bestimmt ausgesprochene durch alle hieher gehörigen Betrachtungen, mehr oder minder bestimmend, unvermerkt hindurch. Eine Sonderung der principiellen und relativen Pädagogik würde diesen Sätzen ihre nöthige Schranke angewiesen und damit ihre Gültigkeit gesichert haben.

„was darin höhere Potenz ist und das, was durch Uebung entstandene „Fertigkeit im eigentlichen Sinne ist. Die Erziehung darf auch in dieser „Hinsicht keine Ungleichheit befördern, ebenso auch nicht voraussetzen. „Aber im Leben ist hinsichtlich der eigentlichen Fertigkeiten eine Unvoll„ständigkeit constant, die jedoch der Vollständigkeit des Individuums „keinen Eintrag thut. Jede specielle Richtung oder jeder Beruf schließt „immer eine Entsagung in sich, und zu dieser Entsagung ist der Einzelne „um so eher geneigt, je mehr er sich als in organischer Verbindung „mit andern stehend betrachtet“ [16]. Diese Wahl des Berufes muß eine gemeinsame Handlung sein, weil die Aufnahme in die bürgerliche Gemeinschaft ein gemeinsamer Act ist. Die Gemeinschaft muß repräsentirt sein bei der Entwickelung der speciellen, das ganze Leben bestimmenden Richtung des Einzelnen [17]. Die Pädagogik muß die Ausbildung der Fertigkeiten, die eine bestimmtere Richtung auf einzelne Berufskreise haben, in einer gewissen Allgemeinheit lassen. (Vorher war es Beruf, nun schon Berufskreise: die ganze Formel ist doch auch gar unbestimmt.)

Er geht dann über zum Gebiet der Gesinnung, und sucht dann, was hier die unterstützende Thätigkeit der Erziehung auszuüben hat. Hier sind die Mittel sehr beschränkt. Es waren nach Obigem nur Aeußerungen der Billigung oder Mißbilligung, die auch wirken, wenn nur der Urtheilende über dem Beurtheilten steht, oder persönliche Autorität über denselben hat. Diese kann er haben als ein Einzelner, wie die Eltern, oder als Jemand, dessen einzelnes Urtheil als gemeinsames erscheint, wodurch das Gefühl des Beurtheilten unter das Gemeingefühl subsumirt wird. Die Erziehung muß die erste Autorität nach und nach zu Null werden und das Gemeingefühl an dessen Stelle treten lassen [18]. Darum ist für die Jugend ein gemeinsames Leben zu organisiren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann. Hieran knüpft sich nun auch wieder die Frage: ob nach Beendigung der Erziehung auch in Bezug auf die Gesinnung eine Ungleichheit der Einzelnen mit Zustimmung der verschiedenen Gemeinschaften bestehe? In der bürgerlichen Gesellschaft wie in der Kirche gibt es leitende und geleitete; in der kirchlichen Gemeinschaft soll dieser Unterschied nach und nach verschwinden; ob in der politischen

---

[16] Die Stelle lautet wörtlich so. Es bleibt unklar, wie hier nun plötzlich der Beruf eintritt. Man sieht auch nicht, ob sich der Beruf nur auf Fertigkeiten im eigentlichen Sinne einschränken soll, deren Unvollständigkeit der Vollständigkeit des Individuums keinen Abbruch thut.

[17 u. 18] Wir müssen hier auf Anmerkung 14 und 5 zurückweisen.

auch, das wird unbeantwortet gelassen; mindestens soll sie nicht ihren Grund in der Erziehung, sondern in der Freiheit derer, die erzogen werden, haben. Wenn sich nun doch eine Verschiedenheit entwickeln wird, so sind Abschnitte festzusetzen, wo sich die zu Erziehenden trennen. Wenn man auf das Gebiet des Erkennens sieht, so scheidet sich hier der niedrigste Standpunct, der rein mechanische oder empirische, von dem höchsten, dem wissenschaftlichen, und dem mittlern, dem historischen. Hier kann die Verschiedenheit nur in der Freiheit des Einzelnen erscheinen, weil die Wissenschaft nicht mittheilbar ist.

So weit der erste allgemeine Theil.

Zweiter besonderer Theil. Es wird von dem Satze ausgegangen: es kann nicht allmälig geschehen, daß der Staat und die Kirche einen bestimmten Einfluß erhalten auf die Erziehung, sondern der Zögling muß in einem bestimmten Moment in ein gemeinsames Leben eingeführt werden; sodann, der Punct, wo sich das Subject der Erziehung und die Erziehenden verständigen über die Berufswahl, kann mit dem ersten Punct nicht zusammen fallen. So erhält man drei Abschnitte: 1) Erziehung im Innern der Familie; 2) wo die großen Lebensgemeinschaften Einfluß gewinnen; 3) nach geschehener Berufswahl. Diese drei Perioden werden dann in Beziehung auf die Entwickelung der Fertigkeiten und Gesinnungen charakterisirt. In der ersten Periode muß vollkommene Gleichheit dominiren. Die zweite Periode gibt historische Bildung, mittelt die aus, welche sich nach dem wissenschaftlichen Gebiet hinwenden, d. h. regieren wollen, für welche sie propädeutisch ist; dagegen abschließend für diejenigen im bürgerlichen, welche nicht am Regieren wollen Theil nehmen; vorbereitend für die Entwickelung des Gemeingeistes, entwickelnd in Beziehung auf die Selbständigkeit so weit, daß die Wahl des künftigen Berufes erfolgen kann; abschließend in Beziehung auf die religiöse Gesinnung. Die dritte Periode trennt nun. (Die nähere Besprechung derselben bleibt vorbehalten.)

Erste Periode[19]. Erster Abschnitt, Erziehung des sprachlosen Kindes.. Zweiter Abschnitt, bis zum Beginn des Schullebens. Man gewöhne an Ordnung, wechsle Spiel und Ernst, biete Erweiterung

[19] Was in derselben beigebracht wird, könnten wir dem größten Theile nach übergehen, da es aus Campe's Revisionswerk bekannt ist, so weit es die physische Seite angeht, zumal diese der Pädagog füglich dem Arzte überlassen kann, und wenn die Pädagogik nicht die Sätze aus der Ethik und Psychologie entlehnen will, so schenken wir ihr auch wohl die aus der medicinischen Praxis.

der Anschauungen, lehre keine fremden Sprachen, wohl aber Zählen, nicht Lesen und Schreiben, aber Erzählungen (Märchen), lasse zu eine Gymnastik, doch ohne Anstrengung. Alle Uebungen wirken auf Entwickelung des Willens.

Zweite Periode. Zunächst wird untersucht, ob Knaben und Mädchen zusammen zu unterrichten sind, dann die Differenz der Stände abgehandelt [20]. Nun wird gefragt: in welchem Verhältniß soll die Schule zu dem noch fortdauernden häuslichen Leben der Kinder stehen? S. findet nun Schulen, die den Charakter dieser Periode rein erhalten und reine Volksbildung beabsichtigen, ohne Rücksicht zu nehmen auf eine regierte und regierende Classe, Trivial- oder reine Volksschule, und andere Schulen, gemischte, in welche schon aus der höheren Schule Elemente hineinkommen, etwa städtische Volksschule.

I. Das Verhältniß der **Volksschule** zur häuslichen Erziehung wird zunächst nun festgestellt. Soll die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein oder auch Erziehungsanstalt im engern Sinne des Wortes? Der Unterricht übt die Kräfte, ist also erziehend, und insofern ist die Frage überflüssig. Sie hat zwar auch einen Einfluß auf die Gesinnung, insoweit diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgeht, aber dieser Einfluß darf nur so weit ausgedehnt werden, als der Zögling in der Schule ist, und nicht in das elterliche Haus hinein. Der Schule bleibt Unterricht und Uebung der Fertigkeiten mit Ausschluß solcher, welche sich auf speciellere Geschäftsthätigkeit beziehen, und sie hat die Verpflichtung, dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatze zu dem Familienleben bezieht. Der Familie wird übrig bleiben, die Gesinnung weiter zu entwickeln aus dem religiösen und allgemein ethischen Standpuncte [21]. Das Ziel, das die Schule in Beziehung auf Gesinnung zu erreichen hat, ist Erweckung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmäßigkeit. Als Mittel dazu hat sie Strafen für Verletzung der Ordnung, welche jedoch alle einen sittlichen Nachtheil mit sich bringen. Was den Unterricht in der Volksschule anlangt, so wird als Grundsatz

---

[20] Hier begegnen wir dem merkwürdigen Satze: die elterliche Autorität darf sich keinem Gesetze unterordnen.

[21] Ob sich das Gebiet so einfach aus einander halten läßt? Wie ein solcher Satz in der besondern Pädagogik, welche doch auf die bestehenden Zustände Rücksicht nehmen muß, einen Platz haben kann, das ist nur aus dem Princip der Sonderung, welches durch die ganze Entwickelung hindurch geht, erklärbar.

festgestellt: Alle Kenntnisse und Fertigkeiten sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben wirksam es bleiben. Die Hauptaufgabe ist, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Als Gegenstände des Unterrichtes werden gefunden Schreiben und Lesen, welches jedoch nur eine untergeordnete Stelle einnimmt [22], obwohl es nothwendig ist; fremde Sprachen sind für die Regierten überflüssig; Geschichte und zwar die Stiftung des Christenthums und der Reformation, sonst anknüpfend an die im Volke lebende Tradition; Geographie; Mathematik und Naturkunde, Gesang, Zeichnen. Dann wird das Princip des Unterrichts besprochen, welches das schon oben ausgesprochene ist, daß die ganze Reihe von Thätigkeiten so einzurichten ist, daß Alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem Vorhergegangenen trage, mit der Cautel, daß der Jugend nichts gegeben werde, was bloß für die Zukunft Werth habe [23].

Als Nebenbetrachtung wird hinzugefügt die Hebung der Volksschule, und in dieser bemerkt, daß je weiter sich das Mitregieren herunter verbreitet, desto mehr Abstufungen entstehen, und die regierten Classen um so höher gebildet werden müssen. Der Volksschullehrer hat nicht den Beruf, Wissenschaften mitzutheilen, bedarf also derer nicht.

Die Jugend, welche nicht zur eigentlichen Volksmasse, vielmehr zu den Regierenden gehört, scheidet sich in solche, welche ausschließlich fürs Regieren sich bestimmen, und in solche, welche in höhern Gewerben viele mechanische Arbeiter beschäftigen, so beaufsichtigen und so ein Regiment führen [24]. Jene haben eine nähere Beziehung zur Wissenschaft, diese zum praktischen Handeln, so eignet jenen eine größere formale Bildung, diesen eine größere materiale (??!) Bildung. So entsteht nun die Sonderung in die Bürgerschule und in das Gymnasium.

II. **Die Bürgerschule**. Ihre Organisation und ihre Abgren-

---

[22] Es ist nicht möglich, hier die Gründe S.'s für diesen Ausspruch aufzuführen. Er geht von dem Gegensatz zwischen Regierten und Regierenden aus, der überhaupt in der ganzen Schulconstruction von Wichtigkeit für ihn ist.

[23] Hier werden viele Leser ein Halt! rufen müssen, denn dieß proclamirt den allermateriellsten Unterricht, oder es sagt gar nichts.

[24] Wer fühlt und erkennt nicht, daß hier ein nebenlaufendes Moment zum entscheidenden gestempelt ist, daß die geistige Bildung, die wissenschaftliche Erkenntniß in den allermateriellsten Dienst gestellt und als ein Mittel für irgend welchen Zweck behandelt wird? Man dürfte bei solchem Satze schier unwillig werden, wenn man das ganze Lehrgeschäft auf einen solchen Boden gestellt sieht.

zung in Beziehung auf die Volks- und Gelehrtenschule ist von politischen Verhältnissen abhängig [25]. Die Nothwendigkeit ihrer Einrichtung wird dargethan, und nach Besprechung der Unterrichtsgegenstände (Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, neue Sprachen) wird der Schluß gezogen, daß der Staat mit großem Vortheil einen großen Theil seiner administrativen Beamten aus diesem Bildungskreise entnehmen könne [26]. So entstehen zwei Hauptabtheilungen in ihr, deren höhere die einzelnen Disciplinen in ihrem Zusammenhange umfaßt und alles Fragmentarische ausschließt. Es folgt dann eine Charakteristik der Unterrichtsgegenstände, woraus wir nur das Dringen auf Sprachfertigkeit hervorheben wollen, und aus den Zusätzen über die verschiedenen Abstufungen der Schulen wollen wir nur hervorheben, daß S., wenn er 1850 geschrieben hätte, ein Untergymnasium gefordert haben würde, dem nur das entgegenstehe, daß man in den Gymnasien die alten Sprachen nicht als den Grund einer speciellen Bildung für Philologen, Theologen, Juristen ansehen wolle, sondern die ganze Bildung in den Gymnasien auf ihnen beruhend meine. Ihm verschwinde aber selbst auch diese Differenz als eine bloß scheinbare.

III. **Das Gymnasium.** Die Zöglinge sollen künftig leiten im bürgerlichen Leben, in der Wissenschaft und der Tradition der Kenntnisse und in der Kirche. Wenn ein angestammter Unterschied ist zwischen Regierern und Regierten, so wird der Anfangspunct der pädagogischen Thätigkeit überhaupt auch der Anfangspunct einer verschiedenen Behandlungsweise sein. Hängt die Wahl des Berufs aber ab von der Uebereinstimmung des Erziehenden und Zöglings, so tritt diese verschiedene Behandlung erst später ein. Wenn sich nun ausführen ließe, daß der Schüler erst die niedere Bürgerschule (Untergymnasium) durchmachte, so wäre der Anfangspunct noch später gesetzt, und zwar wäre solches das Richtigere; oder alle Schüler machten erst die höhere Bürgerschule durch und es gäbe nun eine Zwischenstufe zwischen Schule und Universität, auf der erst die Sonderung einträte. Es folgt nun eine Untersuchung (welche zur principiellen Pädagogik gehört) über das Gesammt-

[25] Nein, sondern von socialen Verhältnissen, und zwar darum nicht von politischen, weil eben nicht der Gegensatz von Regierten und Regierenden die verschiedenen Schulen hervorruft, sondern die reichere und selbständigere Gestaltung der verschiedenen Berufssphären oder, um mit Mager zu sprechen, der Standschaften.

[26] Diesen Vermerk nur für diejenigen, welche uns öfters S. als Autorität entgegenhalten.

gebiet der Unterrichtsgegenstände der wissenschaftlichen Bildungsstufe innerhalb dieser zweiten Periode. Er verwirft das Altdeutsche. Von dem Puncte an, wo man sich mit der Litteratur eines fremden Volkes beschäftigt, muß die eigene Productivität zurücktreten. Latein- und Griechischschreiben ist nur so lange zu treiben, als das Auffassen der Sprache in ihrer Eigenthümlichkeit noch dauert; es hört auf, wenn man im Stande ist, eigene Observationen über die Eigenthümlichkeit der einzelnen Schriftsteller zu machen. Man bringt es nicht weit genug im Auffassen der Sprache im Großen. Die speculative Seite des Sprachstudiums gehört der Universität. So auch die speculative Behandlung der Geschichte, alte und neue haben gleiche Berechtigung u. s. w. Er vergleicht dann die jetzigen Schulen mit seiner Theorie und findet, daß die Universalbildung in den Gymnasien zu enge geworden sei und die Gymnasien das Ansehen von Specialschulen bekommen haben durch das große Uebergewicht der classischen Philologie [27]. Doch kann dieser Zustand nur als ein Uebergang angesehen werden. Nur wenn die Methode sich bessert und wenn der Staat nicht immer das Schulwesen leitet, wird man zu einer vollkommnern Organisation gelangen. So weit vom Unterrichte in dieser Periode.

Die Erziehung im engern Sinne, oder Einfluß der pädagogischen Thätigkeit in Beziehung auf die Entwickelung der Gesinnung und Leitung des Betragens in dieser Periode, macht den letzten Abschnitt aus. Die Belebung des religiösen Princips anlangend, so gehört dieß der Kirchengemeinschaft und Familie an, und wenn die Schule etwas durch Andachten darin thun will, so darf das dem Unterrichte nicht viel Zeit rauben; der Religionsunterricht kann in den Schulen ganz erspart werden. Der Gemeingeist wird nur in einigen Familien erregt, und hier tritt die Schule hinzu durch die Ordnung und die Einrichtungen eines gemeinsamen Lebens; doch darf dieser nicht mit dem Gemeingeist der bürgerlichen Gesellschaft in Widerspruch stehen [28] und darf kein Corporationsgeist werden. Für die Leitung des Betragens, Disciplin, wird als Mittel angegeben Mißbilligung, dagegen haben öffentliche Prüfungen und Zeugnisse ihre Mängel. Ausschließung aus der Anstalt hätte müssen dem Gemeinwesen zu bestimmen überlassen werden.

---

[27] Man sieht hier wohl ein Heranstreifen an die Idee eines Gesammtgymnasiums.

[28] Es wird hier in den Begriff etwas hineingelegt, was an sich in ihm nicht liegt, auch bisdahin nicht in S.'s Entwickelung hervorgetreten ist. In seiner nackten Form, wie er hier steht, spricht der Satz wiederum etwas leicht zu Mißdeutendes und Gefährliches aus. Man vergleiche Anm. 5 und 14.

Dritte Periode. Universität, technische Schulen. Wir meinen wohl zu thun, diesen Abschnitt nur ganz kurz zu berühren. Vornehmlich beschäftigt sich S. damit, wie auch hier ein gemeinsames Leben einzurichten sei, und er kommt auf freie gesellige und auf gymnastische Vereinigungen. Es folgt dann die Organisation der Universitäten. Die andern Facultäten sollen erst nach der philosophischen kommen. Dann wird die Disciplin besprochen, wobei man nur durch ein öffentliches Leben gründlich helfen kann [29]. Endlich folgt der Uebergang aus dem akademischen Leben in die öffentliche Thätigkeit.

Es mag mehr als kühn erscheinen, über den Gang eines Meisters, wie Schleiermacher es ist, sich urtheilend auszulassen; aber die Revue hat so viel Recht wie die Pflicht dazu, wenn sie sich nicht auch künftighin mit gehorsamsten Citaten begnügen will, sondern das Verweisen auf S.'s Pädagogik, woran es nicht fehlen kann, einen rechten Sinn haben soll, und wenn sie sich nicht im Voraus vor Citaten aus derselben gehorsamst beugen soll. Sie muß daher aussprechen, wie weit sie diese Auctorität gelten lassen wird und wie weit nicht, und muß lieber die mißliebigen Blicke alle mit einem Male hinnehmen, als alle Augenblicke ihren etwaigen Gegnern erst zu sagen, daß sie selbst auf S.'s Evangelium nicht schwört. Zunächst besprechen wir die allgemeine Einleitung. Offenbar gehören mehrere Fragen derselben in den von S. genannten allgemeinen Theil der Pädagogik, und zwar die ganze Untersuchung über die nähere Bestimmung der Aufgabe, den Anfangs- und Endpunct der Erziehung und das Ziel der Pädagogik, so wie auch die Frage über die universelle und individuelle Richtung derselben und die erziehenden Potenzen (Haus, Gemeinschaft), das könnte gleichgültig erscheinen, wenn man die allgemeine Einleitung etwa als den allgemeinsten Theil der allgemeinen Theorie der Erziehung ansehen wollte; aber das geht darum wieder nicht, weil S. in der Einleitung die Begrenzung des Begriffes der Erziehung sucht, und sein allgemeiner Theil sich wieder einerseits als eine Anwendung der in der Einleitung dargelegten Hauptpuncte herausstellt, zugleich aber andererseits ganz neue principielle Untersuchungen einleitet, z. B. über den Einfluß der einwirkenden Gemeinschaften, und über allerhand ethische und psychologische Begriffe. So hat denn die allgemeine Einleitung nicht dahin geführt, einen einfachen Faden der Untersuchung anzuspinnen, sondern der Gang ist auch noch im allgemeinen Theile hie und da abspringend, und findet

[29] Der Begriff des öffentlichen Lebens ist ein etwas unbestimmter.

hie und da neue Schranken und Grenzen an dem Begegnen mit der Wirklichkeit, muß Untersuchungen wieder aufnehmen, welche schon in der Einleitung vorkamen. Man denke nur an die Unterscheidung, ob die Menschen gleich oder ungleich sind, an die Bedeutung der Gemeinschaften, an das Verhältniß des Leiblichen und Geistigen, an die Entstehung des Bösen u. s. f.

Einen zweiten Uebelstand mußten wir darin erkennen, daß das Gebiet der principiellen und relativen Pädagogik nicht geschieden ist, worauf die Anmerkungen 3, 9, 15 hingewiesen, und zugleich auch an den Hauptpuncten den Uebelstand für die Systematik nachgewiesen haben. Das hat natürlich die üble Folge gehabt, daß Sätze oder Formeln, wie sie S. nennt, eine Allgemeinheit erhalten haben, die ihnen eben nicht für die principielle Pädagogik, sondern nur im beschränkten Sinne der relativen zukommen, und so an ihrer Stelle gefährlich, wenn nicht gar irrig werden. Hieraus erklärt sich, wie man sich in ein Labyrinth von Fragen und Untersuchungen verwickelt findet, welche an allen Ecken und Enden immer wieder als dieselben auftauchen und doch oft gar nicht zur Erledigung weder im Allgemeinen noch im Besondern kommen, während wieder andere Fragen gar nicht gehörig zur Sprache gebracht werden. Zur Erledigung kommen gar nicht: wie die individuelle und universelle Richtung sich gegenseitig bestimmen; wie die Erziehung auf die einwirkenden Umgebungen bestimmend oder behütend oder gegenwirkend sich zu verhalten hat (denn S. bleibt nur beim Zöglinge selbst stehen, und das reicht entschieden nicht aus); worin denn eigentlich die Wirkung der Gemeinschaften als gegen die Erziehung wirkende sich bekunde; wie die Erziehungsgrenzen zwischen Familie, Lehrer (S. kennt nur eine Schule und fast gar keinen Lehrer), Kirche, Gemeinde, Staat zu stecken; wie die Grenzen der Schulen gegenseitig zu bemessen. Dieser Uebelstand hat den Einfluß gehabt, daß S. in der schärfsten Scheidung der Begriffe da, wo man nun ein Resultat gezogen wünscht und so zum Princip zu gelangen sich sehnt, plötzlich mitten in der Entwickelung einen Halt vor der Wirklichkeit macht und das Gefühl gibt, als wäre denn die voraufgegangene Untersuchung ganz überflüssig gewesen. Solch einen Halt macht er vor den staatlichen Organisationen, vor der Stellung der Kirche zum Staate, vor deren jetziger Organisation, vor bestehenden staatlichen Bevorrechtigungen, vor den geselligen Sitten, vor den bestehenden Schuleinrichtungen und Schulorganisationen u. s. w. Das ist nicht recht: die principielle Pädagogik darf solchen Halt nicht machen, und die relative Pädagogik muß von diesen Zuständen ausgehen, als den factischen. Doch genug hievon.

Aber drittens der ganze Gang der Untersuchung ist nicht gut gewählt. S. geht von der Grundlage zu seiner wissenschaftlichen Betrachtung aus, daß eine Theorie muß aufgestellt werden können, die von dem Verhältnisse der ältern Generation ausgehend sich die Frage stellt: was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngern? Hiemit verschwand in dem Bildungsprincip alles Ideale und für Alles trat ein irdischer Maßstab des irdischen Zweckes ein, ein Maßstab, den eine bestimmte Generation zu aichen hat. Es verschwand demnach eine principielle Pädagogik, denn das Haltmachen vor den Formen der Wirklichkeit als unüberwindlichen Schranken war auch für die principielle Pädagogik geboten. So mußte es denn auch kommen, daß lange Untersuchungen zu führen waren über angeborene oder angestammte politische Vorrechte; daß schon in der Einleitung von aristokratischer und demokratischer Erziehung die Rede sein konnte (heute würde nun noch eine constitutionelle hinzugekommen sein), daß die Scheidung der Schulen lediglich nach den Regierenden, Halbregierenden und Regierten gemacht werden mußte. Doch genug hievon, da wir auf dieses ganz entschieden unchristliche, wenn nicht unsittliche Princip ein andermal doch noch wieder zurück kommen müssen.

Wollte S. einmal von diesem Principe ausgehen, so stand ihm das natürlich zu; aber man erwartet nun, daß die Erziehungstheorie gleichsam als der Verhältnißexponent zwischen den beiden Gliedern des Verhältnisses, nämlich der ältern und jüngern Generation, aufzufassen wäre. Zu dem Ende wären nun die beiden Glieder darzulegen gewesen, um so das Verhältniß und dadurch die Theorie zu finden. Dann mußte das nothwendige Anthropologische, das jetzt an mancherlei Stellen zerstreut auftritt, in Beziehung auf den innern Zustand des Kindes, manches Sociale in Beziehung auf den äußern Zustand des Kindes und manches Psychologische über Entwicklungs- oder Bildungsfähigkeit entweder aus den entsprechenden Wissenschaften entlehnt oder kurz entwickelt werden, um welches Alles S. doch nicht hinweggekommen ist, sondern was nur immer an unerwarteter Stelle und oft ganz isolirt auftritt, um irgend welche Formel zu beweisen. Andererseits mußte die ältere Generation diesem gegenüber eine Charakteristik erfahren, es mußte hierbei die Familie und der Mensch in seiner isolirten Stellung als Mitglied einer socialen, einer politischen, einer kirchlichen Gemeinde und als Geschäfts- und Gesellschaftsmann charakterisirt werden, wie das auch wieder nicht von S. hat umgangen werden können, und dabei konnten wieder die Hülfssätze aus der Politik, Culturwissenschaft, Polizeiwissenschaft, Gemeindeordnungen &c. als Lehrsätze genommen oder auch kurz entwickelt

werden. Dann mußte aus der Ethik her der Factor gesucht und aufgestellt werden, dessen Zerlegung dann die Theorie möglich gemacht hätte. Dabei würde der bestimmende, aber ganz unbestimmte Begriff Gemeinschaft sich aus einander gelegt haben in Stände, Berufs-, Geschäftskreise ꝛc., und das Feld für die relative Pädagogik selbst im Sinne S.'s wäre gefunden worden. Dann wären andere Sonderungen als Hohe und Niedere, Gleiche und Ungleiche, Berechtigte und Nichtberechtigte, Aristokratisches und Demokratisches, Regierende und Regierte vorgetreten, welche zu fruchtbaren Untersuchungen geführt hätten. Aber nicht nur eine einfachere Gruppirung, eine durchsichtigere Anordnung des Stoffes, sondern auch eine Ausscheidung mancher störenden und doch nicht vollständig beantworteten Nebenfragen hätte sich unmittelbar ergeben, oder sie würden leicht eine Antwort gefunden haben. Dahin gehört die Untersuchung über den Endpunct der Erziehung und über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik.

S. ist jedoch nicht so verfahren, sondern ehe er noch die Aufgabe der Pädagogik bestimmt hat, untersucht er die Dignität derselben in formaler Hinsicht, und die angeführten Gründe sind nicht befriedigend, weil man noch nicht hat, wofür sie sprechen sollen. In einer Pädagogik, welche so dialektisch Schritt für Schritt geht, darf man nicht für eine Wissenschaft etwas beweisen oder ihr eine Stellung zu andern Wissenschaften anweisen wollen, wenn man von ihr noch nichts weiter gesagt hat, als daß man als bekannt voraussetze, was man im Allgemeinen unter derselben verstehe. Die Untersuchung hat ohne den Halt, den ihr nur eine vorher bestimmt ausgesprochene Aufgabe der Pädagogik geben konnte, ihre wissenschaftliche Bedeutung verloren.

Darauf wird nun zwar die Aufgabe der Pädagogik gesucht, auch wird bei der Frage nach der Allgemeingültigkeit derselben auf jene beiden Glieder: das Kind, welches erzogen und die Gemeinschaft, für welche erzogen werden soll, Rücksicht genommen; aber da das Kind nur in seiner Unbestimmtheit aufgefaßt und die Gemeinschaft bloß nach ihrer formalen Verbindung erwogen wird, und da aus jener formalen Verbindung im Verhältniß zum einzelnen Subject nichts als die größte Mannigfaltigkeit sich herausstellt [während die reellen Inhalte der Lebensgemeinschaften, so lange und seit es Staaten gegeben hat und geben wird, nothwendige und charakteristische Gliederungen geboten haben würden, welche das lösende Wasser der Revolutionen nicht ohne Vernichtung der Staaten hat lösen können], so konnte es nicht fehlen, daß als das Ergebniß der Untersuchung nur das ganz einfache, und noch dazu wegen Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen auch nicht voll-

kommen bestimmte wurde, nämlich eine individuelle und universelle Ausbildung annehmen oder fordern zu müssen. Weil somit für den Inhalt des Begriffes noch nichts gefunden war, so mußte denn die neue Untersuchung beginnen, ob die Menschen in Beziehung auf die individuelle und universelle Richtung der Erziehung gleich oder ungleich sind. Aber diese Untersuchung hätte nach dem Ausspruche: es gibt eine individuelle und universelle Richtung der Erziehung, nur dann eine Berechtigung gehabt, wenn der Begriff des Individuellen im Gegensatz gegen den des Universellen gefunden worden wäre, oder wenn S. gefunden hätte, daß das Individuum nie in der Gemeinschaft ganz aufgienge, sondern immer noch einen Kreis des Wollens und Thuns behalte, in welchem es einem andern Gesetze als dem der Gemeinschaft gehorche. Wenn, sagen wir, dieß die Bedeutung des Individuellen nach S. gewesen wäre, dann konnte nach der Festsetzung der beiden Erziehungsrichtungen noch erst die Untersuchung, ob alle Menschen in Beziehung auf diese Richtungen gleich oder ungleich wären, eine Stelle finden; aber S. kommt zu dem Begriffe des Individuellen eben dadurch, daß er eine persönliche Verschiedenheit unter den Zöglingen setzt, welche eine Berücksichtigung in der Erziehung erheische. Wenn nun dessen unerachtet S. die Nachuntersuchung führt, so liegt darin schon, daß nach S. die persönliche Individualität ein nicht vollkommen abgegrenzter Begriff ist, sondern daß derselbe einerseits im Gegensatz gegen die Universalität und andererseits im Gegensatz gegen andere Individuen gefaßt werden muß, ohne daß dieß auch nur andeutungsweise sich in der Entwicklung findet. Daß S. durch seine Untersuchungen nicht bis zur entschiedenen Sonderung dieser Momente hindurch gedrungen ist, hat wieder seinen Grund darin, daß er nicht alle mitwirkenden und bestimmenden Ursachen, welche eine Verschiedenheit der Einzelnen unter sich und zum Ganzen erzeugen, aufführt, sondern nur die gesetzte Ungleichheit nach dem Begriffe des Angeboren und Angestammt sondert. So ist ihm nicht bloß die zweiseitige Bedeutung des Individuellen, sondern auch die Verschiedenheit des Subjectiven und Individuellen entgangen.

Nachdem so die beiden Hauptrichtungen der Erziehung ermittelt sind, individuelle und universelle Richtung, wird die Frage aufgeworfen: ob ein Moment dem andern geopfert werden dürfe? Man erwartet und fordert schier die Untersuchung, wie sich nun diese beiden Hauptrichtungen der Erziehung begrenzen und gegenseitig bestimmen. Statt dessen führt S. die Untersuchung dahin aus, wie weit man in dem Gange des Erziehens das jederzeitige Wollen des Zöglings aufopfern dürfe einer Thätigkeit für die Zukunft, und sucht in dem jezeitigen Wollen den Ausdruck

der Persönlichkeit, ohne nun auch wieder zu sagen, daß in dem Ueben für die Zukunft das Geltendmachen der universellen Richtung der Erziehung hervortrete. So begegnet man hier wiederum einer Ablenkung von dem Wege der Untersuchung, die einerseits in der übriggelassenen Unbestimmtheit, andererseits aber auch in einem von S. hingestellten, nicht vollkommen richtigen pädagogischen Grundsatze ihre Veranlassung hat, indem er grundsätzlich behauptet: „jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Opferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen". Es könnte derselbe schon einigermaßen seine Richtigkeit haben, wenn nicht der Begriff der Aufopferung so bestimmt gefaßt wäre, daß er an sich eine Unsittlichkeit der Erziehung für den Fall enthalten soll, wenn die Erziehung nicht dabei die Zustimmung des Zöglings hätte. Ohne uns nun hier auf den Inhalt dieses Satzes weiter einzulassen, wollen wir nur bemerken, daß er zur Unterscheidung von Spiel und Uebung und so mitten hinein in die praktische Thätigkeit des Erziehungsgeschäftes führt, und damit von jener allgemeinen, berechtigten und erwarteten Untersuchung abführt, und anstatt eine so höchst wichtige Frage der Entscheidung im Geringsten näher zu bringen, mit einer ganz allgemeinen erziehlichen Regel endet über den Anfang mit Spielen und den allmäligen Uebergang zur Uebung und über die Durchdringung beider.

Noch mehr wird man überrascht, wenn von da ab die Untersuchung hinüberspringt — wir dürfen wohl so sagen — zu der Frage: inwiefern die pädagogischen Einwirkungen durchaus eine Einheit sind. Die Ueberraschung liegt darin, daß sich nirgendwo die hier gemeinten Einwirkungen, nämlich die Gegenwirkung und Unterstützung als Consequenzen des Begriffes der Erziehung, sondern nur eben nebenher ergeben haben als Begriffe für pädagogische Thätigkeiten, deren Umfang wie Inhaltsbestimmung noch erst werde gegeben werden. So beginnt denn hier wirklich auch eine neue Untersuchung, die wieder anhebt mit einigen Betrachtungen über die Natur des Menschen und der Gemeinschaft, und über die unwillkürlichen Einwirkungen dieser auf jene. Auch soll der Unterschied der beiden Maximen doch wieder scheinbar liegen in den verschiedenen Voraussetzungen, ob das Böse oder das Gute angeboren sei. Alle diese Gedanken werden aber schließlich bei Seite gelegt, und es wird bloß gefragt: was leisten dieselben für die Pädagogik? und es wird die Antwort gegeben, daß die Erziehung aus Gegenwirkung und Unterstützung zusammengesetzt sein müsse. S. setzt dann voraus, daß man das Wesen derselben auch unausgesprochen wisse und verstehe. Wir bedauern diese Voraussetzung, denn wie schon in Anmerkung 10 angedeutet ist, bedurften diese beiden erziehlichen Mittel oder erziehlichen Wege einer

ganz genauen Begrenzung, zumal ja sie hernach der Eintheilung und dem Fortschritte der Entwickelung zu Grunde gelegt werden. Wäre S. auf diese Begriffe näher eingegangen, er hätte sich folgenden Erwägungen nicht entziehen können: 1) gegen welche Art von Einwirkungen oder Einflüssen eine Gegenwirkung für die Erziehung möglich und wirksam und erfolgreich gedacht werden könne, und das würde dann schon auf die erziehlichen Mittel haben blicken lassen und für die relative Pädagogik oder den besondern Theil Hindeutungen und Haltpuncte geboten haben, die später ganz vermißt werden. Er würde 2) die Untersuchung haben anstellen müssen, ob denn die Erziehung vollkommen rathlos und mittellos gegen solche Einwirkungen sei, in Betreff derer sie sich eingestehen müsse, daß die Gegenwirkungen fruchtlos sein müßten, und diese Untersuchung würde nothwendig geführt haben zu dem erziehenden Unterrichte, zur Macht der Gewöhnung und zur Macht des Gegenbeispiels, welche drei Hauptmomente der gegenwirkenden Mittel von S. fast gänzlich übersehen oder doch ungewogen geblieben sind. Er würde 3) die verschiedenen etwa denkbaren Arten der Gegenwirkungen haben aufzählen müssen — er kommt nur auf die Art des Behütens und Strafens, welche er näher charakterisirt und auch würdigt — und würde dabei haben finden müssen, daß in den Gegenwirkungen (selbst in der Behütung und Strafe) das Moment der Unterstützung nie abzuweisen sei — ja daß man alle Gegenwirkung nur anwendet, um, reden wir einmal mit S., das Gute gegenüber den Einwirkungen des Bösen zu unterstützen. So würde sich damit eben ergeben haben, wenn namentlich dieselben Betrachtungen über die Unterstützung angestellt wären, daß der ganze Unterschied dieser beiden Maximen, auf welchen S. so viel Gewicht legt, gar nicht statthat, da ja die Unterstützung nur dann nothwendig ist, wenn der Zögling aus eigener Kraft die gegenstehenden Hemmungen nicht selber überwinden kann. Doch es hat S. nicht gefallen, und das ist zu bedauern, auf diese Fragen einzugehen; statt dessen vertheilt er nur diese Thätigkeiten der Erziehung nach der individuellen und universellen Richtung.

Wer soll erziehen? das ist die letzte Untersuchung dieser allgemeinen Einleitung. S. hätte sagen müssen: die ältere Generation, nun aus dem Begriffe der Pädagogik her ableiten können, daß diese ältere Generation nicht in ihrer unendlichen Mannigfaltigkeit, sondern nur durch Stellvertreter erziehen könne. Denn nicht bloß eine universelle, sondern auch eine individuelle Richtung der Erziehung war nachgewiesen. Da aber eine Allgemeinheit als erziehliche Bestimmungsmacht nothwendig das Individuelle absorbiren muß, und weil ferner das Individuelle nur

durch eine Individualität herausgebildet werden kann — natürlich hätte dieses letztere des weitern müssen dargethan werden — so wurde die Erziehung durch Beauftragte nothwendig. Statt dessen gründet S. die Nothwendigkeit der Erziehung durch Beauftragte auf den Umstand, daß weder die Organisation des Ganzen, noch das Verhalten des Einzelnen zum Ganzen richtig ist — ein Satz, dessen Beleuchtung andern Orts seine Stelle finden wird —, und so folgert er, daß die Erziehung nur möglich ist unter Voraussetzung einer Auswahl ausgezeichneter Menschen. Wer nun wähle, der erziehe. Nach diesem Anlaufe aber verläßt S. seinen Weg und sagt apodiktisch: die Eltern erziehen zunächst. In einer zweiten Periode können die Eltern die Bedürfnisse der Erziehung nicht befriedigen, und von da beginnt der Antheil des Staates, die Zeit ist nicht zu bestimmen, auch nicht der Antheil des Staates, auch nicht der Antheil der öffentlichen Einwirkung auf die häusliche Erziehung und umgekehrt der Antheil und Einfluß der Eltern auf die öffentliche Erziehung (der Kirche wird nicht im Besondern hier gedacht, sie ist aber wohl mit eingeschlossen), und so bricht hier die wichtige Untersuchung ab. Er bleibt hier vor der Wirklichkeit so stehen, daß man ihm doch anmerkt, sie habe seinen Beifall nicht, und da wäre es denn auch wohl ehrlich gewesen, zu sagen, wie er sich etwa diese Abgrenzungen denke. Wir haben ein Recht, diese Rückhaltung zu tadeln, denn wer sich vor Angriffen sichern will durch solches Schweigen, dem muß man das Schweigen zum Vorwurfe machen. Wir sind aber auch eben so überzeugt, daß im Jahre 1850 S. hier nicht geschwiegen und abgebrochen haben, sondern seine Theorie entschieden entwickelt haben würde.

Erster, allgemeiner Theil. S. gruppirt das ganze Feld unter die beiden Begriffe: Gegenwirkung und Unterstützung, und wir meinen hinlänglich dargethan zu haben, sowohl schon in der Anmerkung 10 im Allgemeinen, als auch hier im Besondern, wie wir einen solchen Gegensatz des pädagogischen Mittels, der in Wahrheit keiner ist, nicht für geeignet halten, um das pädagogische System als System zu entwickeln. Wenn der Sache auch kein anderer Schade erwachsen wäre als der, daß das Zusammengehörige getrennt und der eigentliche Entwicklungsgang gänzlich durchbrochen ist, so wäre der schon sehr groß, aber der Schade wird dadurch noch größer, daß alle begrifflichen Entwicklungen, deren hier eine große Menge vorkommen, immer nur in der bestimmten Beziehung vorgenommen werden, daß darauf hernach die Maximen der Erziehung angewandt werden, und endlich gewinnt die ganze Pädagogik den Anschein, als müsse ihre Thätigkeit am Zöglinge ein Continuum sein, d. h. sie müsse immer und immer, zwar nicht den Zögling behüten

und bewahren, aber immer ihn leiten, immer auf ihn gegenwirkend oder unterstützend einwirken. Es ist zwar in einem besondern Capitel der Pädagogik über die freie Thätigkeit und Selbstbestimmung der Thätigkeit der zu Erziehenden die Rede, doch nur ein Gebiet wird gefordert, wo die Umgebung unter dem Charakter ursprünglich freier Lebensthätigkeit einwirkt. Dieses Capitel lag der Ansicht S.'s um so näher, als ja der Endpunct seiner Erziehung das Moment der Selbstbestimmung des Zöglings in sich faßt. Da jedoch die ganze Betrachtung hierüber nur in der Rücksicht auf Gegenwirkung und Unterstützung geführt wird, und man hiebei eben nicht fragen kann, ob dieses Moment oder diese Maxime unter die Gegenwirkungen oder Unterstützungen gehöre, und eben weil es unter keines von beiden gehört, so hat es bei S. nach der von ihm gewählten Anordnung keine vollgültige Stelle finden können. Vornehmlich aber wird von S. übersehen das Beispiel des Erziehers in dem freien Umgange mit dem Zöglinge, in der unbeabsichtigten und ungewollten Einwirkung. Wenn er ganz mit Recht die Absichtlichkeit der Erziehung in Betreff der Einwirkung auf die Gesinnung verwirft, so mußte er denn nothwendig Mittel und Wege in der Pädagogik angeben, wie der Zögling eben als ein freier geleitet werde. Er würde dann auf den Umgang und dessen Regelung; auf freie Beschäftigung mit dem Erzieher, auf Theilnahme an der Beschäftigung und dem Streben des Erziehers gekommen sein, und würde so ein Verhältniß des Erziehers und Zöglings haben construiren müssen, in welchem die Gesinnung des Zöglings als eines vollkommen freien Wesens geleitet worden wäre. Er würde zu dem von ihm hier und dort als wahr anerkannten, aber von ihm nicht genug betonten Satze gelangt sein, daß die Gesinnung des Zöglings sich nicht durch den Erzieher, sondern nur an dem Erzieher entwickeln könne. Die Untersuchung S.'s darüber, welche Einwirkungen unter die Regel gebracht werden müssen und welche frei sein können und alle die damit in Verbindung gesetzten Fragen gehen mehr oder minder doch bei dem hier beregten wichtigen Puncte vorbei, und lassen das Wesen der Einwirkungen, die unter keine Regel gebracht werden, ziemlich unbestimmt, so daß nicht recht klar wird, ob man den Zögling dabei sich ganz selbst zu überlassen habe. Doch genug hievon.

So hat denn auch S. diesen Gang verlassen. Er unterbricht den Gang seiner Entwicklung mit einer Untersuchung über das Verhältniß der größern Lebensgemeinschaften in Bezug auf ihren Antheil an der Erziehung. Man mußte erwarten die Fragen: wie weit eine Theilnahme denkbar, nothwendig, wirklich, und müßte nun auch diese Theilnahme als Gegenwirkung oder Unterstützung classificirt sehen; aber das ist nicht

geschehen, sondern es werden ganz andere, factische Zustände erwogen, welche nicht an die Maximen der Erziehung, sondern wieder an die Begriffe von Gleichheit und Ungleichheit, an das Wesen der Gemeinschaften, ihre falschen oder richtigen Organisationen anknüpfen. S. geht von da aus zwar wieder über zu den beiden Gebieten der unterstützenden Thätigkeit im Besondern; er gruppirt nun aber die Untersuchung nicht mehr nach Gegenwirkung und Unterstützung, oder nach den beiden Momenten der Unterstützung, das freie Gebiet und das technische Gebiet, sondern er nimmt als Theilungsglied die im Laufe der vorigen Betrachtung nachgewiesene wichtige Unterscheidung von Fertigkeit und Gesinnung. So kommt es denn nun auch, daß jetzt erst die lange vermißten Begriffe der Fertigkeiten, der Receptivität (Weltanschauung) und der Spontaneität (Weltbildung) als die inhaltlichen für den Erziehungsbegriff hervortreten. Aber es kann sich auch wieder die Betrachtung nicht lediglich an diese Sonderung halten, denn auch Fertigkeiten und Gesinnungen sind keineswegs zwei so aus einander tretende Momente, daß sich daran die systematische Entwicklung vollkommen anknüpfen ließe. Man darf und muß entschieden behaupten, daß in dem Erziehungsgeschäfte (selbst in dem Umfange, wie es S. faßt), sofern es nicht zum Banausismus führen soll, keine Fertigkeit geübt werden darf, welche nicht entweder als ein Mittel einer höhern, noch innerhalb des Erziehungsgebietes liegenden Thätigkeit zur Entwicklung wie zur Aeußerung der Gesinnung verwandt werden soll, oder welche nicht unmittelbar einen Einfluß auf die Gesinnung selbst hat oder doch haben soll. Wir dürfen deßhalb seiner Versicherung, daß dessenungeachtet die Art der Einwirkung auf die zu erziehende Generation, wodurch Gesinnung oder Fertigkeit entwickelt wird, eine verschiedene sei, als nicht vollgültig, sondern nur sehr beziehungsweise als richtig anerkennen.

Merkwürdig und doch charakteristisch sind die beiden Schlußfragen, ob die Verschiedenheit an Fertigkeiten und an Gesinnung mit Zustimmung der Gemeinschaften bestehe. Sie treten unerwartet und unserer Ansicht nach ganz unvorbereitet und viel zu spät, wenn nicht gar ungehörig, ein. Waren die vorhergegangenen Entwicklungen, welche auf eine Verschiedenheit in den ideellen Grenzen der Erziehung führten, richtig, so kann die Gemeinschaft doch nicht dem Naturnothwendigen die Zustimmung versagen, denn ihre Verneinung wäre ja unvernünftig. S. giebt aber hierauf auch eine durchaus ausweichende Antwort, und leitet bei dieser Frage nur noch einige Maximen für die Erziehungsthätigkeit, namentlich die Begründung der verschiedenen Schularten, ab. Wohl liest man nebenbei heraus, daß in Bezug auf die Fertigkeiten Verschiedenheit unvermeidlich —

weil diese zu nahe mit der individuellen Neigung wie Befähigung zusammenhangen — daß sie aber in Beziehung auf Gesinnung eigentlich nicht zulässig sei; aber gebunden durch seinen Schematismus kommt er eben nicht auf die eigentliche Höhe der Entscheidung. Von dieser aus würde das Einheitsmoment aller erziehenden Thätigkeit — möge sie als Gegenwirkung oder Unterstützung, frei oder methodisch oder technisch erscheinen, möge sie von der Autorität oder dem Gesetze, vom Einzelnen oder der Gemeinschaft ausgehen, möge sie im Hause oder in der Schule, im Spiele oder in der Uebung sich kund geben — nämlich die Gesinnung sich ergeben haben, und nur ihr durch die künftige Berufssphäre real bestimmter Inhalt würde das Uebungsfeld und die Formen der Einwirkungsmittel dargeboten haben, wodurch dann in Beziehung auf die Gesinnung es keine hohen und niedern Schulen gab, keine niedern und höhern Menschen, sondern wo die vollkommene Gleichberechtigung aller Zöglinge zur vollkommenen Anerkennung kam. Wir müssen bedauern, daß nicht ein S. diese Untersuchung in die Hand nahm, und sind überzeugt, daß er 1850 sie sogar in den Vordergrund gestellt und für die Schulunterscheidungen dann ganz neue Momente entwickelt haben würde.

Zweiter, besonderer Theil. Der Gang der Darstellung in diesem Theile trägt nicht wie in dem vorigen Theile die Schuld, daß diese und jene Seite entweder gar nicht oder nur nebenbei berührt ist, denn die Theilung des Stoffes ist eine ganz neue, nämlich nach der Zeit, und zwar nach drei Erziehungsperioden. Wenn hier nun in diesem besondern Theile noch wieder einige ganz allgemeine Fragen auftreten, wie z. B. das Aufsuchen des Princips alles Unterrichtes, oder die Frage nach dem Verhältniß der Volksschule zum häuslichen Leben, zu der Entwicklung der Gesinnung und zu der Entwicklung der Fertigkeiten, und ob überhaupt die Schule Erziehungsanstalt sei, so liegt das in dem von S. im ersten Theile gewählten Gange der Untersuchung. Aber nicht kann es unsere Zustimmung finden, wenn diese hier angeregten Fragen behandelt werden unter dem Begriffe der Volksschule (nämlich noch ehe die andern Schulen nach ihrem Wesen entwickelt sind) und dann bei den übrigen Schulen weiter gar nicht zur Sprache kommen. Statt dessen wird am Schlusse der Betrachtungen über die höhere Bürgerschule und das Gymnasium ein kleiner Abschnitt von 3 Seiten der Frage über die Erziehung im engern Sinne in Beziehung auf die mittlere und höhere Bildungsstufe gewidmet, in welcher über Entwicklung der Gesinnung, Bildung des religiösen Princips und Erregung des Gemeingeistes gesprochen wird. Wir bedauern hier wieder die Inconsequenz in der Anordnung. Zunächst nämlich sind die Untersuchungen z. B. über das Prin-

cip des Unterrichtes in solcher Allgemeinheit gehalten, daß man in der That sie als gar nicht in Beziehung auf die Volksschule stehend ansehen kann; andererseits sind sie wieder in einer Beengung geführt, welche nur darum inne gehalten zu sein scheint, weil sie nur auf die Volksschule bezogen werden sollen. Aber man entbehrt auch ungern die Untersuchung dieses Princips in Betreff der höhern Schulen, denn ein S. würde hier mindestens tief eingreifende Fragen angeregt und auch vielleicht Resultate gefunden haben, welche für den Unterricht von tieferer Bedeutung gewesen sein würden, als die von ihm doch mehr hingeworfenen aphoristischen Bemerkungen über die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im Jahre 1850 würde S. diese und ähnliche Untersuchungen nicht haben übergehen können.

Aber in diesem zweiten Theile vermissen wir nun noch eine ganze Reihe von wesentlichen Untersuchungen und zwar hauptsächlich diejenigen, welche den Nachweis hätten führen müssen, daß die von S. angegebenen Unterrichtsgegenstände und Methoden zunächst die von ihm selbst für die verschiedenen Perioden gegebene Charakteristik wie auch die von ihm selbst an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen im Stande wären. Diese Untersuchungen, die seit Deinhardts Schrift über die Gymnasien nie mehr in einer Pädagogik umgangen werden können und dürfen, machen heute den eigentlichen Kernpunct der streitigen Fragen auf dem gesammten Lehrgebiete aus. Man darf nicht mehr bei dem Gegebenen stehen bleiben und meinen, man habe schon Wesentliches gethan, wenn man einem Gegenstande zu Gunsten eines andern etwas abgehandelt hat, und recht viel weiter ist S. auch nicht gekommen. Wir vermissen daher auch die unerläßlichen Untersuchungen darüber, was jeder einzelne Gegenstand und jede Methode desselben für die geistige Bildung leiste. Ohne diese ernste und gründliche Untersuchung wird man immer und immer in allgemeinen Redensarten stehen bleiben; man wird von Erfahrungen reden, welche darum gelten, weil man keine andern zuläßt; man wird von Ueberzeugungen reden, die ihren Grund in ganz ungeprüften Annahmen haben; man wird Ja und Nein sagen und sich nie verständigen. Daß S. diesen Untersuchungen gar nicht begegnet ist, das liegt darin, daß er die Schulen viel zu eng in ihrer Bedeutung faßt, daß er ihren Einfluß selbst auf das Haus und das Familienleben gar geringe anschlägt, daß er gar nicht bemerkt, wie namentlich die höhern Schulen den Zögling nicht bloß während der Schulstunden, sondern während seiner ganzen häuslichen Thätigkeit, so weit sie nicht Spiel ist, lenken und bestimmen. Endlich vermissen wir das Schulrecht, wir könnten auch sagen eine Disciplinarordnung. Wir haben auf diesen Mangel an verschiedenen Stellen hinge-

deutet. Hier nur noch so viel davon, daß dadurch S. auf viele Collisionsfälle zwischen seinen Gemeinschaften, der Schule und dem Hause und schließlich auch dem Schulregiment gestoßen sein würde. Er würde inne geworden sein, daß ihm in seiner Pädagogik die Einheit der erziehenden Kräfte, ihre Vermittlung unter einander und die Ausgleichung ihrer Gegensätze und somit die Harmonie des Ganzen fehlt. Die Ursache dieses Mangels liegt bei S. lediglich wieder darin, daß er dem Unterrichte nur so viel erziehende Kraft zuschreibt, als derselbe geistige Kräfte bildet. Um diesen irrigen Gedanken im Kurzen als solchen zu bezeichnen, sei hier cum grano salis daran erinnert, daß auch die Gauner viel geistige Kräfte entwickelt zeigen. Doch wir wollten ja auf den Inhalt der Pädagogik für dießmal noch nicht eingehen, und so brechen wir hier ab.

Wir können diese Abhandlung aber nicht schließen, ohne das oft ausgesprochene Bedauern darüber nochmals zu wiederholen, daß S., durch den Gang seiner Untersuchungen gefesselt, nicht auf die Fragen der Pädagogik hat eingehen können, welche heute mehr als je in den Vordergrund getreten sind; daß er, wir dürfen es dreist sagen, in einem Untersuchungsgebiete stehen geblieben ist, welches heute auf dem Felde der Pädagogik von denen, welche in ihre Entwickelung eingreifen oder sich an ihr lebhaft betheiligen, als ein mehr untergeordnetes angesehen werden muß. Je einschneidender nun hier S. sondert, sichtet, verwirft, begründet, je mehr Licht er hier und dort anzündet auf dem beregten Felde, um so mehr ist zu bedauern, daß, da ihm 1826 die Hauptfragen der Neuzeit nicht vorliegen konnten, wir nun auch seiner Leuchte hier entbehren müssen. Die vielen Streiflichter, die er aller Orten auf solche Fragen wirft, ja selbst die Art, wie er sie hier und dort beseitigt, sind Beweise, wie es in der That für die Pädagogik ein Verlust ist, daß S. mit der seinigen nicht bis in die Neuzeit hineingereicht hat. Es ist möglich, daß man uns in Betreff der vermißten Hauptfragen erwiedert: man habe hier eine Pädagogik vor sich, wie sie den Studenten wirklich gelesen, weßhalb man in derselben nicht Erörterungen erwarten dürfe, die nur Interesse wie auch Verständlichkeit für den haben, der vom Leben selber schon auf solche Fragen hingedrängt ist und somit eine Reihe von Anschauungen zur Verständigung mitbringt. Wir wollen dagegen nicht einwenden, daß die vielen feinen psychologischen Bemerkungen namentlich für die erste Periode der Erziehung und die nicht weniger weit greifenden Blicke auf die staatlichen Verhältnisse eine solche Annahme nicht wohl rechtfertigen dürften, sondern wir wollen gerne annehmen, daß S. wirklich manche von uns geforderte Untersuchungen für seinen Zuhörerkreis als zu weit greifend und somit unfruchtbar weggelassen habe; aber wir wollen

damit eben sagen, daß eine relative Pädagogik nur in den Seminaren neben der Praxis wahrhaft fruchtbar und auch nur von theoretischen Praktikern (im Sinne wie dieß S. versteht) gelehrt werden kann. Wir brauchen daher wohl kaum noch hinzuzusetzen, wie wir der festen Ueberzeugung sind, daß eine Pädagogik von Schleiermacher, welche ihm nicht aus Vorlesungen entstanden und für Vorlesungen entworfen wäre, eine ganz andere Gestalt bekommen haben würde.

Zweiter Artikel:

Principien und Resultate.

A. Auf dem engeren Gebiete der Erziehung.
B. Für die Erziehung im weiteren Sinn.
C. Organisation der Schulen und des Unterrichts.

In der ersten Abhandlung haben wir uns möglichst auf die Systematik beschränkt, und dieser den Fehler nachgewiesen, daß sie manche Hauptfragen zu Nebenfragen hat werden oder auch zu manchen gar nicht hat gelangen lassen. Es war nicht die Absicht, Fehlendes aus eigenem Antriebe zu ergänzen und so ein Gegenstück einer Pädagogik da zu schreiben, wo wir nur beurtheilend auftreten wollen. Wir dürfen nun ohne alle Ergänzungen und Berichtigungen des Ganges der Untersuchung uns lediglich an dem halten, was S. dargeboten hat, und nach der Ansicht S.'s auch eine besondere Erziehung oder Erziehung im engern Sinne von der Erziehung durch den und bei dem Unterrichte in den Schulen sondern, ohne uns den Vorwurf einer Zustimmung zuzuziehen. Demgemäß werden wir nun betrachten können A. die Principien und Resultate auf dem Gebiete der engern Erziehung, B. das Erziehungsgebiet der Schulen, C. die Organisation und den Unterricht in den Schulen.

A. Die Principien der Pädagogik für die Erziehung im engern Sinne und die Ergebnisse daraus.

Wir wollen zunächst die Grundsätze, die S. als so wahr annimmt, um darauf weiter zu bauen, aufsuchen und sie dann einer nähern Betrachtung unterwerfen. Wir werden uns zur leichtern Orientirung unserer Leser wiederum auch an den ihnen nun schon bekannten Gang S.'s anschließen.

1. a.* Die Theorie soll von dem Verhältnisse der ältern Generation

---

* Der Buchstabe a bezeichnet die Grundsätze und Annahmen oder Principien, b die Resultate.

zur jüngern ausgehend sich die Frage stellen: „Was will denn eigentlich „die ältere Generation mit der jüngern?" — „Je mehr das Gesammt„leben im Staate praktisch gestört, theoretisch angesehen mißverstanden „ist: um so weniger kann eine richtige Ansicht bestehen in Beziehung „auf die Einwirkung der ältern Generation auf die jüngere." — „Die „Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem „bestimmten Gesammtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im „Einzelnen und Großen gerade ist, und sie kann nur für das Gebiet „einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden." — „Daß für „den Staat erzogen werden solle, darüber ist die Theorie nicht schwan„kend." — „Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk „an das Gesammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen „freien geselligen Verkehr, im Erkennen und Wissen." — „Wider„sprüche zwischen den einzelnen Gemeinschaften setzen unvollkommene Zu„stände derselben voraus."

1. b. „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß die Jugend „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig „in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen."

2. a. „Wenn wir uns auf den Standpunct allgemeiner Verwirrung „und Auflösung aller socialen Bande stellen, so finden wir: wenn nicht „seit längerer Zeit verkehrte Einwirkungen der einen Generation auf die „andere stattgefunden hätten, so würden dergleichen Verwirrungen und „eine so plötzliche Veränderung nicht eingetreten sein. Den Verkehrtheiten „liegen verkehrte Einwirkungen zu Grunde." — „Alle Ungleichheit, „welche im gemeinsamen Leben besteht, ist nicht durch die Erziehung „hinwegzuschaffen, insofern sie Folge persönlich angeborner Verschiedenheit „ist und eine Differenz geistiger Kraft voraussetzt; was aber im Staate „besteht als Wirkung der noch fortdauernden angestammten Ungleichheit, „das ist für die Erziehung nur ein äußerliches Verhältniß, das ver„schwinden soll." — „Es wäre frevelhaft, die Erziehung so anzuordnen, „daß die Ungleichheit absichtlich und gewaltsam festgehalten wird auf „dem Puncte, auf welchem sie steht. Dieß würde eine Hemmung der „menschlichen Natur verrathen." 2. b. „Die Erziehung soll in Beziehung „auf die zu Erziehenden der innern Kraft, die in ihnen sich entwickelt, „zu Hülfe kommen; aber in Beziehung auf das, was in Folge dieser „Entwickelung bewirkt wird, die äußern Verhältnisse gewähren lassen, „so jedoch, daß diese, insofern sie charakterisirt sind als Zeichen der „angestammten Ungleichheit, behandelt werden als das, was allmälig „verschwinden soll." 3. a. „Bei vollkommener Einwirkung aller äußern „Verhältnisse wird der Zögling auch in Beziehung auf seine innere Ent-

„wickelung keiner Gegenwirkung bedürfen (denn der Einzelne ist nur ein „unendlich kleiner Theil im Verhältniß zum Ganzen) .... Je voll„kommener die Organisation der großen Lebensgemeinschaften und je „größer die Harmonie zwischen dem Ganzen und den einzelnen Gliedern „ist, desto weniger Gegenwirkung wird die Erziehung zu üben haben... „Je größer die Vollkommenheit des Gesammtzustandes ist, desto weniger „ist erforderlich, daß die Unterstützung absichtlich und methodisch sei.... „Die Vollkommenheit der menschlichen Gemeinschaften besteht aus zwei „Momenten, deren einer die Vollkommenheit der Form an sich, „der Verfassung, der andere die Angemessenheit des Einzelnen zum „Ganzen ist.“ 3. b. „Je mehr an der Vollkommenheit der Verfassung „fehlt, desto nothwendiger ist, daß in die jüngere Generation etwas „hinein komme, was in der Masse nicht ist, damit die Verfassung ver„vollkommnet werde.“

Dieß sind die Hauptgedanken S.'s in Beziehung auf die von ihm genannte universelle Erziehung im engern Sinne. Anderweitige hieher gehörige, gelegentlich vorkommende, Aeußerungen S.'s werden wir nebenbei anzuführen Gelegenheit haben. Zunächst müssen wir das Princip 1. a., wovon S. ausgeht, näher betrachten. Was will die ältere Generation mit der jüngern? So gestellt ist die Frage ganz unbestimmt, denn sie setzt zur Beantwortung voraus, daß die ältere Generation eine Einheit des Willens oder doch der Absicht, denn das kann man auch unter dem Wollen verstehen, habe und zwar eine bewußte und ausgesprochene. Wird dieß vorausgesetzt, dann wäre das Princip der Erziehung gefunden, und es bedürfte dann nur der Auseinanderlegung des Begriffs. Nun sagt aber S. selbst, daß man wohl im Allgemeinen wisse, was Erziehung sei; daß aber zu einer Theorie derselben mehr gehöre als dieß allgemeine Wissen. Aber gesetzt, man wolle dieß allgemeine Wissen als den noch erst näher zu bestimmenden Begriff zu Grunde legen, so ist mindestens das von S. nicht geschehen. So bleiben wir denn in einer Unbestimmtheit, und fragen: ist denn die ältere Generation wirklich darüber einig? Werden die verschiedenen Schichten der ältern Generation, die doch S. entschieden zuläßt, nicht auch verschiedener Ansicht darüber sein? Und wenn sie es sind, welche soll dann gelten? Und wenn eben nur das Wollen der ältern Generation entscheiden soll, und hier sich nun ein verschiedenes Wollen kund gibt, wer soll entscheiden, wo das Rechte gewollt werde? S. sagt freilich, das soll die Wissenschaft: und sollte das eine Antwort auf die beregten Bedenken sein, dann ist auch schon das Wollen der ältern Generation, insofern es nicht ein durch wissenschaftliche Erkenntniß begründetes ist, dadurch beseitigt, und der

Ausgangspunct ist schon gefallen, denn schwerlich wird S. auch nur im halben Ernste behaupten, daß es ein so begründetes Wollen der ältern Generation geben könne. Aber vielleicht ist die Frage auch so zu verstehen, daß der Begriff der Erziehung und die Theorie derselben zugleich damit müsse gefunden werden, wenn man eben auffinde: was die ältere Generation mit der jüngern wolle. Sollte dieß der Gedanken S.'s sein, und wir vermuthen fast, daß er es ist — mit Bestimmtheit läßt es sich nicht behaupten, da S. nie das Principielle und Relative geschieden und nicht darauf ausgegangen ist, den Gesammtbegriff der Erziehung in einer Formel auszusprechen — weil S. immer an das Bestehende entweder anknüpfend von ihm aus seine Untersuchung führt und seine einzelnen Erziehungsmaximen findet, oder vor dem Bestehenden einen Halt macht und nach demselben die Maximen modificirt. Hiemit dürfte er ausgesprochen haben, daß eben dieß Bestehende der ausgesprochene Wille der ältern Generation sei, oder doch, daß durch das Bestehende der Wille derselben zur Zeit noch so gebunden sei, daß der wahre Wille sich zur Zeit noch keine Geltung verschaffen könne, sondern vielmehr in den Schranken der ihm angethanen Gewalt sich so bewegen müsse, daß er nur nach und nach diese Schranken werde durchbrechen können. In dieser Voraussetzung fühlt man sich bestärkt, wenn S. den Grundsatz: daß die Erziehung der Idee des Guten gemäß eingerichtet sein müsse, durch den Satz aus dem Gebiete der Ideen wegnimmt: „Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in „einem bestimmten Gesammtleben, für welches die Pädagogik gegeben „wird, im Einzelnen und Großen gerade ist, und sie kann nur für das „Gebiet einer bestimmten sittlichen Einsicht aufgestellt werden." Es dürfte diese unsere Ansicht von S.'s Gedanken wohl ziemlich ohne allen Zweifel sein, wenn man die unter 1. a, b zusammengestellten Gedanken ernstlich erwägt. Will man entgegnen, daß S. so oft auf die Idee des Guten hingewiesen habe, so geben wir seine Worte zur Entgegnung: „Da es kein von Allen anerkanntes ethisches System gibt, so können wir uns auf ein solches nicht berufen, und müssen uns mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen." Läge nun aber wirklich dieser Gedanke zu Grunde, dann müßten wir ihn ganz entschieden als heidnisch verwerfen. Dieß klingt hart, und wir haben uns über den Ausdruck lange besonnen, und doch haben wir ihn niederschreiben müssen, um nicht hinter dem Berge zu halten. Im christlichen Sinne gibt es keine solche Willkür der ältern Generation über die jüngere; es geht nach ihm nicht der Mensch im Staate und in den menschlichen Institutionen auf; er wird nicht für den Staat und für die in die Erscheinung getretene

Kirche und die freie gesellige Vereinigung und für das Wissen allein erzogen; nach christlichem Sinne hat der Mensch eine unendliche Persönlichkeit und eine unendliche Bestimmtheit, wenn so zu sagen erlaubt ist, mit der er in jene Verbindungen eintritt. Wenn man meint, S. habe solches auch durch die Wahrung der Individualität aussprechen wollen, so müssen wir hier schon damit vorgreifen, daß S. das Wesen der Individualität nur in der Verschiedenheit der geistigen Anlagen, aber mehr noch in den verschiedenen Temperamenten findet und sonst die menschliche Natur als in Jedem gleich setzt. Nach christlichem Sinne gibt es keine Berechtigung irgend einer sittlichen Einsicht irgend einer Gesammtheit, welche sich als gesetzgebend für die Erziehung oder für das Wollen = Sollen der jüngern Generation hinstellen und sich so in der Jugend selbst verewigen soll durch die Erziehung; nach ihm darf die ohnehin in Zeit, Raum, Umgebung, Schicksale ꝛc. gebannte Jugend nicht zugleich auch noch in die Beschränktheit der sittlichen Einsicht einer bestimmten Generation hineingebannt werden; es darf nicht so der ewige Bildungsproceß der Menschheit abgeschnitten und durch die Erziehung selbst der Grenzpfahl der Entwickelung gesetzt werden; es hat nach ihm weder der einzelne Mensch noch die Gesammtheit ein Recht, die Jugend nach ihrem Willen zu machen. Vielmehr stellt das Christenthum die Aufgabe so: was für Pflichten hat die ältere Generation gegen die jüngere zu erfüllen. Es gibt ein Recht der Jugend und eine Verpflichtung der ältern Generation, welche als eine Nöthigung und ewige Forderung über der Willkür und dem Wollen und der zeitlichen Einsicht — und wäre sie die allerwissenschaftlichste — als eine unantastbare und absolute steht, und deren Nichterfüllung eine Unsittlichkeit auch dann ist, wenn sich die ältere Generation nicht zu der Erkenntniß oder der nöthigen Willenskraft hat erheben können. Es gibt ein Ideal der Erziehung oder, mit Herbart zu sprechen, eine pädagogische Ideenlehre, oder pädagogische Teleologie (nach Mager), die natürlich in S. nicht vorkommen kann und wirklich auch nicht vorkommt. Vielleicht aber thun wir dennoch S. ein Unrecht, und haben ihn nicht ganz verstanden, und dann soll dieser ganze Excurs nicht geschrieben sein. Aber dann begreifen wir wiederum nicht, wie er der Macht der Vorstellungen und Ideen eine so gar geringe erziehende Kraft einräumt, worauf ein Herbart fast das ganze Erziehungsgeschäft gründen zu können vermeinte, daß dieser Factor unter den Erziehungsmitteln so gut wie keine Berücksichtigung erfährt; wir begreifen nicht, wie das Moment des Gottesbewußtseins im Kinde als ganz für sich seiend hat behandelt werden können, wie aus den Schulen hat der Religionsunterricht verwiesen werden können; wir be-

greifen dann nicht, wie die Organisation der Schulen hat auf ein rein **untergeordnetes** politisches Moment gegründet, wie die Wahl des Unterrichtsstoffes in den Schulen hat nach dem mehr oder minder materiellen Gesichtspunct der Brauchbarkeit fürs Leben bemessen werden können; wir begreifen einen Satz nicht, der da lautet: „daß der Jugend nichts gegeben werden dürfe, was bloß für die Zukunft Werth habe". Wohl aber sehen wir dieß Alles als eine nothwendige Folgerung aus einem Principe, welches die jüngere Generation unter die Willkür der ältern stellt.

Der Grundsatz, „daß der Zögling für den Staat erzogen werden solle", worüber die Theorie nicht schwankend sei, und auf dem ja im letzten Grunde die Forderung wie Begrenzung der von S. so genannten universellen Erziehung beruht, nöthigt uns zu einer neuen Betrachtung und zwar um so mehr, als dieß Evangelium wie ein Glaubensartikel in der neuesten Zeit vor- und nachgesprochen ist. Man hat um so mehr Grund, nach der Berechtigung dieses Grundsatzes zu fragen, als S. wiederum selber zugesteht, daß die Ansichten über das Wesen des Staates sehr verschiedene seien. Sonach würden auch die daraus für die Erziehung sich ergebenden Folgerungen sehr verschiedene sein, d. h. es kann solcher Grundsatz gar nicht an die Spitze der Entwickelung der Pädagogik gestellt werden, ohne daß man in der Pädagogik selbst den Begriff des Staates nach der Seite hin aufstellte, nach welcher er eben ein Bestimmungsmoment für die Theorie der Erziehung wird, oder daß man irgend woher diesen Begriff entlehnte. Beides hat nun S. nicht gethan, denn nur einzelne zerstreute Bemerkungen finden sich, als: „jede große Masse „von Menschen bildet ein gemeinsames Geistesleben; wo dieß bis zu „einem gewissen Punct entwickelt ist, entsteht ein großes lebendiges Ganze, „der Staat." — „Das wesentlich Unterscheidende (von Plato) bei uns „ist dieses, daß der Staat nicht mehr so schlechthin der Inbegriff aller „menschlichen Thätigkeit ist." — „Der Staat als ein Geistiges hat zu „seiner Basis die Nationalität als das Physische" — und so dergleichen noch mehrere. Wir sehen uns daher wieder in Verlegenheit darüber, was nun aus diesem Grundsatze möchte gefolgert werden, da der Begriff hier ein unbestimmter geblieben ist*. Man kommt nun aber in eine noch größere Verlegenheit, wenn man außer dem Staate auch noch Kirchengemeinschaft, freie gesellige Gemeinschaft, Erkenntniß und Wissen als Momente ansehen soll, welche ihre Wirkung auf die Erziehung äußern

* Wir wissen wohl, daß S. weiß, was er unter Staat versteht, wissen auch, wo er es ausgesprochen hat; aber wir haben es hier nicht mit Schleiermacher, sondern mit seiner uns vorliegenden Pädagogik zu thun.

sollen. Man kommt in noch größere Verlegenheit durch den oft von S. gebrauchten Begriff des Gemeinwesens, von welchem Gemeinwesen die Erziehung ausgehen und dann eine öffentliche genannt werden soll. Suchen wir aber zusammen, was denn nun für Einfluß S. dem Staate zuschreibt: „Wir wollen annehmen, die erziehende Generation bilde schon „eine Gesammtheit und könne als Eins angesehen werden, und sie „erziehe die jüngere, dann wäre die Erziehung durchaus ein Werk der „Oeffentlichkeit und des Gemeinwesens . . . Diese Staatserziehung als „das Geschäft des Gemeinwesens ist rein in Plato's Republik darge„stellt.“ Das verwirft Schleiermacher. „In einem Gemeinwesen, das „so in die Gesammtthätigkeit eingreift, daß für den Einzelnen so viel als „nur immer möglich bestimmt ist, bleibt für den Einzelnen nicht viel „übrig von freier Handlungsweise. Ist hingegen das Gemeinwesen locker, „und im Leben des Einzelnen wenig bestimmend, dann tritt der Einzelne „am meisten als Handelnder hervor.“ Hieraus macht S. den Schluß, es gebe keine allgemeingültige Theorie. So müssen wir uns denn nun schon mit dem Resultat (sub 1. b) genügen lassen, wonach der Zögling soll in das Bestehende und in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft eingehen können. Da nun aber S. nur aus dieser Erziehungsmaxime ableitet, daß Schulen errichtet werden müssen und ein gemeinsames Leben der Jugend, und wenn er von dem letztern im Besondern nicht weiter redet und von den erstern als erziehenden Kräften im engern Sinne nicht viel hält, sondern deren Bedeutung mehr nur in Gesetzlichkeit und Gemeinsinn findet, so ist man auch mit diesem von ihm aufgestellten Resultate nicht genügend gefördert. Das kann nun eigentlich auch nicht auffallen, da es eben keine Erziehung für den Staat gibt und keine geben kann, eben so wenig wie es eine Erziehung für eine Kirche oder für eine Gerichtsverfassung ꝛc. gibt, oder die Erziehung für den Staat im andern Sinne genommen umfaßt den ganzen Inbegriff der Erziehung. Warum nun aber doch S. einen solchen Grundsatz hinstellt, das wird hauptsächlich klar aus den Grundsätzen 2. a und 3. a und aus den daraus gezogenen Schlüssen 2 b und 3 b. Wenn man selbige Sätze in einen Zusammenhang bringt, so lauten sie etwa so: Es gibt im gemeinsamen Leben Verschiedenheiten, welche nicht wegzuschaffen sind; aber Verschiedenheiten in den politischen Rechten sind aufzuheben, weil sie eine Hemmung der menschlichen Natur sind. So lange noch Erziehung nöthig ist als Gegenwirkung, ist die Organisation der großen Lebensgemeinschaften noch unvollkommen; je größer die Vollkommenheit des Gesammtzustandes ist, desto weniger methodisch braucht die unterstützende Erziehung zu sein. Diese Vollkommenheit der menschlichen Ge-

meinschaft beruht einerseits auf der Verfassung und andererseits auf der Angemessenheit des Einzelnen zum Ganzen. Wenn die Verfassung noch unvollkommen ist, muß die jüngere Generation desto mehr zur Verbesserung der Verfassung befähigt werden. Wir halten alle diese Sätze für schiefe und höchst gefährliche. Sie führen in ihren Consequenzen nothwendig zum Communismus, und lassen das Feldgeschrei der Menschheit nach der Verfassung erheben als dem Heilmittel gegen alle Unsittlichkeit und gegen alle innere und äußere Noth, als dem Abhülfemittel gegen alle Zwietracht und allen Kampf, als dem Stiller aller Sorgen und jeder Bemühung um die Sittlichkeit und das Wohl des Einzelnen wie des Ganzen. So etwas haben wir im Jahr 1848 in ganz Deutschland und Frankreich erlebt: es war in die jüngere Generation etwas hineingekommen, was in der Masse nicht war, damit die Verfassung verbessert würde. Wir könnten hier nun füglich abbrechen, da ja S. eben nur Ueberzeugungen hingestellt hat; indessen wollen wir das Schiefe und Schielende wie Gefährliche in diesen Ueberzeugungen doch aufdecken. Fragen wir S., was er unter den angestammten Verschiedenheiten im Staate verstehen möchte, so überzeugen uns die spätern Untersuchungen über Gleichheit und Ungleichheit in Beziehung auf die universelle Bestimmung des Menschen und sein Scheidungsgrund der Schulen, daß er damit den Unterschied von Regierenden und Regierten meint. Ein Ausgleichen der Verschiedenheiten wird demnach darin bestehen, daß Alle gleiche Rechte am Regieren haben. Nur die äußern gebietenden oder unüberwindlichen Umstände oder das Unvermögen oder die Unkräftigkeit des Einzelnen, d. h. sein eigenes Nichtwollen oder Nichtkönnen, soll die Ursache der Nichttheilnahme an dem Regieren sein. Es ist eine ganz irrige wie verwirrende Auffassung, wenn das eigentliche politische Bewußtsein nur allein oder auch nur hauptsächlich in der Differenz des Regierens und Regiertwerdens gefunden, wenn die höhere oder niederere Stellung im Staatsleben nach Maßgabe der Theilnahme an der Regierung abgeschätzt wird. Solches Bewußtsein wie solche Abschätzung muß zum Wetteifer, zu Neid, zu Kämpfen führen, d. h. zur Revolution und zwar zu der trübseligsten, die man sich denken kann, wobei nur ein Herrscher sich an die Stelle des andern setzt. Wo es nun gar eine Hemmung der menschlichen Natur ist, wenn der Einzelne nicht zum Recht des Regierens gelangt, wo die Spontaneität in der Geltendmachung des Willens über Andere gesetzt wird, wo die Spitze der Entwickelung die ist, daß der wissenschaftlichste Mensch auch der Herrscher und umgekehrt sein müßte, da wird Alles, aber auch Alles unter das politische Streben nach Regierung gestellt und der ganze

Mensch geht in Politik auf und die Menschheit geht in solcher Politik unter. — Wenn ferner S. ein angestammtes Recht des Regierens als historisch vollkommen begründet findet, und nun dieß Recht durch die Erziehung nach und nach beseitigen oder die Beseitigung durch die Erziehung vorbereiten will, so fragen wir, wie es denn nun mit dem ererbten Besitze ist? Oder macht das Ererbt und Angestammt einen Unterschied? Warum sollen die Ungleichheiten des Besitzes nicht eben so gut beseitigt werden? Warum soll die Erziehung nicht solche Ausgleichung vorbereiten? Wir stehen mit diesen Fragen dicht am Communismus. Oder ist wirklich diese Gedanken- und Ideenverbindung etwa bloß eine künstliche und dialektische oder doctrinäre? Ist sie nicht vielmehr schon eine leider gar praktische geworden? Wir brauchen daher hier nichts mehr zu beweisen, da die Thatsachen gesprochen haben.

Wir können und dürfen diesen gefährlichen Punct noch nicht verlassen, ohne uns noch einmal an dieser Stelle nach dem ethischen Principe umzusehen. Wir haben im Eingange nachgewiesen, wie durch S.'s Auffassung das wahre ethische Moment der Erziehung aufgehoben ist und unter dem ethischen Bewußtsein einer Gesammtheit in irgend einer Zeit begraben wird. Darnach kann die Erziehung in Betreff der Ethik nicht über die Einsicht der Zeit hinaus. In dem Politischen, da steht es ganz anders, da soll die Erziehung in die jüngere Generation etwas hinein bringen, was die Masse nicht hat, damit die Verfassung verbessert werde; da geht also eine Einsicht über die Einsicht der Gesammtheit hinaus. Man fragt nun unwillkürlich, wer denn diese Einsicht habe? Die Politik! Gibt es da denn eine solche Uebereinstimmung der Ansicht, welche in der Ethik nicht statthatte? Wenn man nun aus Mangel an Uebereinstimmung um die ethischen Systeme hinwegsteuern mußte, wird man es nicht noch viel mehr müssen in Beziehung auf die politischen Systeme? Damit man aber unsern Widerspruch hier verstehe, müssen wir noch darauf hinweisen, daß der Staat nach unserer Ansicht nicht etwas ist außer jenen Gemeinschaften; daß **nicht** die Nationalität als das Physische seine Grundlage ist, sondern daß seine physische Grundlage, seine **staatlichen Personen**, die **verschiedenen Stände** sind. Die Berechtigung des Seins der Stände, so lange sie lebenskräftig und nicht durch andere verschlungen oder in andern aufgegangen sind, die Berechtigung ihrer naturgemäßen Entwickelung, die ihre Schranke nur eben in der eben so berechtigten Entwickelung der Mitstände hat, das und nur das allein macht das politisch gleiche Recht der staatlichen Personen. Darum gibt es keine Verfassungsmacher und darum hat keiner oder haben nicht einige durch irgend welche Wissenschaft so ein politisches Systemchen,

welches man der Jugend mitgeben könnte, um die Verfassung zu verbessern, sondern die Verfassung macht sich von selbst durch die Entwickelung jener staatlichen Personen, oder vielmehr die fortwährende Entwickelung derselben ist das stetige sich verfassen. Das ist das Verfassungsmachen, welches vom Volke ausgeht und zwar nicht durch Deputirte und Abstimmungen, sondern mit gleicher Betheiligung Aller durch die That. Was Staatespflicht hiebei ist, gehört nicht hieher.

Um nicht dem Verdachte Raum zu geben, als wären hier absichtlich einzelne leicht zu verdächtigende Sätze herausgegriffen, so fügen wir zum Schlusse noch einige derselben hinzu mit den Worten Schleiermachers. Nachdem S. 149 dargethan, daß die Erziehung zuletzt sich aller Gegenwirkung muß entschlagen haben, so geht S. so vor: „Das gemeinsame „Leben muß anknüpfen, wo die Erziehung aufhört, also müßte es auch „in diesem keine Gegenwirkung (Strafe) geben.“ „Das bürgerliche Leben „hat Strafen.“ „Wir können wohl nicht behaupten, daß das öffentliche „Leben Unrecht habe und ohne Strafgesetze bestehen könne.“ „So ist „hier ein Widerspruch; der Mangel an Uebereinstimmung zwischen der „richtig organisirten Erziehung und dem bestehenden Leben liegt nicht in „der Idee, nicht in der Natur der Sache selbst, sondern nur in der „Unvollkommenheit der Zustände, in der mangelhaften Ausführung der „Idee der Erziehung.“ Ob das noch christlich ist, daß die Erziehung die Sünde beseitigen könne? S. 197. „Das Interesse des Staates an „der Erziehung bestimmten wir so, daß es darauf beruhe, den Gemein„geist, die Uebereinstimmung der Einzelnen mit der bestimmten Form des „Staates zu wecken.“ — „Wo und in welchem Maße die Ungleichheit „durch die Staatseinrichtung begünstigt ist und die Erziehung dadurch „gebunden und gezwungen die Ungleichheit fortzupflanzen: da ist der „Zustand schlecht in demselben Maß, und die größte Willkür wird geübt „an der zu erziehenden Generation.“ — „Im Anfang der Erziehung ist „die Autorität Alles und das Gemeingefühl (unter welches das eigene „Gefühl subsumirt werden soll) Null, am Ende ist das Gemeingefühl — „das Urtheil des Ganzen — Alles und die Autorität Null.“ Das ist doch auch einer von den Sprüchen, welche ihre Gefährlichkeit und darum eben den Mangel einer Allgemeinwahrheit an der Stirne tragen und praktisch documentirt haben. So weit die universelle Erziehung im engern Sinne.

Suchen wir nun ebenso die Momente auf, welche zu der individuellen Seite der Erziehung führen.

4. a. „Die Summe aller einzelnen Menschen bildet die menschliche

„Gattung." — „Das menschliche Leben ist beständig aus den beiden „Factoren zusammengesetzt, der von innen ausgehenden Thätigkeit des „Einzelnen und der Einwirkung Anderer auf ihn." — „Der eigentliche „Charakter der pädagogischen Einwirkungen ist die Entwickelung der gei„stigen Kraft und das Bilden." — „Wir finden eine Menge sehr ver„schiedener geistiger Thätigkeiten, bald mehr rein geistiger, bald mehr „durch das Sinnliche vermittelter, die alle innerhalb der menschlichen „Natur liegen, in einigen stark, in andern wenig oder gar nicht her„vortreten." — „Aber doch muß ja in einem gewissen Maße jede Thä„tigkeit, die in einem Andern ist, in jedem Menschen entwickelt werden „können. Die menschliche Natur ist in Allen gleich, dagegen streitet nicht, „daß die Besonderheit der Menschen eine verschiedene ist." — „Die „physische Gleichheit nimmt Niemand an; wir haben auch keinen Grund, „bloß physische Verschiedenheit vorauszusetzen." — „Es bleibt anthro„pologisch unentschieden, ob diese Verschiedenheit angeboren, oder schon „durch Einwirkungen hervorgebracht ist." — 4. b. „Der Proceß der „Erziehung hat an eine Thätigkeit anzuknüpfen, im Anfange erregend, „im Fortgange leitend sich an die Idee des Guten anzuschließen, mit „Rücksicht auf die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzung." „— 5. a. „Dem angebornen Racenunterschiede ist die angeborne Natio„nalität untergeordnet, und innerhalb dieser finden sich wieder die persön„lichen Verschiedenheiten, die sich unter so allgemeine Rubriken bringen „lassen, daß sie durch alle Nationalitäten, ja Menschenracen hindurch „gehen. Sehen wir z. B. auf das, was man im Menschen das Tem„perament nennt ꝛc." „Außer diesen angeborenen Verschiedenheiten (der „Race, des Nationellen, des Temperaments) entwickelt sich eine große „Menge von Differenzen im Menschen, die wir nicht als etwas ursprüng„liches Angeborenes ansehen können, z. B. „„moralische"", „„die des „Geschickes"". — 5. b. „Alles, was ethisch angesehen eine Unvollkommen„heit, eine negative Größe ist, dem muß entgegen gewirkt werden, sobald „es sich zeigt" . . . „Alles, was in der menschlichen Natur nicht böse ist, „soll auch in derselben vorhanden sein." — 6. a. „Wenn wir den Men„schen in seiner persönlichen Vollkommenheit betrachten am Ende der „Erziehung: so muß jeder Einzelne in dem Ganzen durch eine eigen„thümliche Bestimmtheit sich von allen Andern wenn auch nur graduell „unterscheiden, so daß der Grad, in welchem er persönlich eigenthümlich „ausgebildet ist, zugleich das Maß für die Vollkommenheit seiner Ent„wickelung überhaupt ist." — 6. b. „Die Erziehung soll den Einzelnen „ausbilden in der Aehnlichkeit mit dem größern moralischen Ganzen, dem „er angehört, und die Erziehung empfängt schon den Einzelnen in einer

„dem Staate homologen Bildung und soll in demselben ein eigenthümlich „ausgebildetes Einzelwesen darstellen." — 7. a. „Man kann von der „Voraussetzung ausgehen, daß in allen Menschen gleichmäßig die „Eigenthümlichkeit sich finde, daß also in jedem Menschen eine „eigenthümliche Art des Daseins zum Grunde liege; oder daß eine Un- „gleichheit auch hier sei und zwar eine angestammte, indem ein Theil „der Menschen bestimmt sei, ohne Eigenthümlichkeit, bloß Masse zu „bleiben, ein anderer Theil aber dazu, daß in ihm die Eigenthümlichkeit „sich auf das bestimmteste ausbilde und den verschiedenen Charakter fort- „erbe; oder von der in der Mitte liegenden, daß es auch eine ursprünglich „angeborne, aber nicht angestammte ungleiche Eigenthümlichkeit gebe." — „7. b. „Da auch die Ungleichheit der Einzelnen, als eigenthümliche be- „trachtet, sich nur mit der Zeit entwickelt, so würde zuerst in der Erzie- „hung, so lange die Eigenthümlichkeit noch nicht erkannt ist, nicht sowohl „auf die einzelnen Anlagen Rücksicht genommen werden, sondern die „Erziehung würde eine allgemeine sein, und erst später würde das Her- „vortreten der Eigenthümlichkeiten zu begünstigen sein." — 8. a. „Wir „müssen voraussetzen, daß in der persönlichen Eigenthümlichkeit das „Böse nicht könne gesetzt sein." — 8. b. „Für die Entwickelung der „Eigenthümlichkeit bedarf es nur der pädagogischen Unterstützung."

Wir brechen hier ab, da fast jeder Satz, der sich auf die Eigenthümlichkeit im engern Sinne und deren Behandlung bezieht, eine oft noch übersehene Wahrheit enthält. Auf diesem ganzen Gebiete, das leider nach S.'s Untersuchungsgange an den verschiedensten Stellen zusammengesucht werden muß, ist die Forschung tief, originell, umfangreich; auf diesem Gebiete liegt die große Bedeutung der Pädagogik S.'s. Es wäre ein Verdienst seiner Verehrer, aus der Erziehungslehre das Alles zusammen zu stellen und in einen innern Zusammenhang zu bringen, was hier zu Tage gefördert ist. Da das ohne Zweifel geschehen wird, so mögen hier bloß noch einige Bemerkungen für eine solche Arbeit beigegeben werden, auf welche Rücksicht zu nehmen es gut und für die Erziehungslehre verdienstlich sein würde. Zugleich wird mit diesen Bemerkungen eine Andeutung dessen gegeben sein, was noch in der Erziehungslehre S.'s vermißt wird und aus andern Werken erst nachgetragen werden muß.

Die Sonderung dessen, was etwa angeboren oder durch Einwirkung von außen an das Kind und in dasselbe gekommen, kann und darf nicht übergangen werden, denn die Pädagogik muß dabei ein ganz verschiedenes Verhalten annehmen. Es entsteht daher die Frage, ob S. bloß die Nationalität und das Temperament als das Angeborene ange-

sehen habe, oder ob er auch noch andere, noch nicht daraus allein zu erklärende, eigenthümliche Richtungen des Geistes als angeborene gedacht habe. Ohne solche strenge Unterscheidung — sie ist vielleicht noch nicht überall mit vollkommener Bestimmtheit zu machen — würde ein Satz: „alles was in der menschlichen Natur nicht böse ist, soll auch in ihr vorhanden sein“ doch die Erziehung leichtlich irre führen. Es kann etwas an sich weder gut noch böse sein, aber wohl kann es in Beziehung auf die Natur des Individuums, an dem es ist, insofern als ein Böses, und wenn auch das nicht, doch als ein Hemmendes, seine Individualität Störendes bekämpft oder beseitigt zu werden verdienen. Mit dieser Scheidung, welche in dieser Erziehungslehre umgangen ist, würde sich der Satz 5. b dann wohl anders gestalten, denn nicht bloß die Temperamentsverschiedenheiten, sondern ganz andere geistige Eigenthümlichkeiten treten mit dem ersten geistigen Erwachen des Kindes ein. Solche zeigen sich in seinem Spiel, in seinen Geberden, in seinem Verhalten gegen die äußern Einwirkungen, in seinem Ergreifen und Handhaben der Sprache, in seinem Behaben in der Nachahmung ꝛc. ꝛc. Andererseits bringen die hergebrachten und zur Sitte gewordenen oder durch die Noth oder Umstände gebotenen und veranlaßten methodischen und unmethodischen Einwirkungen auf das Kind allerhand Dinge in und an dasselbe, wodurch das Individuelle verhüllt wird. Man nennt nun oft dieß Hineingebrachte das Eigenthümliche, und dringt gar nicht bis zum Kerne des Individuellen hindurch. Demgemäß dürfte auch die von S. sub 7. b gegebene Erziehungsmaxime der Entwickelung des Individuellen eher entgegenwirken, als Vorschub leisten. Es würde sich damit auch die Unbestimmtheit, „daß sich die Ungleichheit der Einzelnen, als eigenthümliche betrachtet, nur mit der Zeit entwickele“, als nicht ganz richtig darstellen und vielleicht als dahin zielend sich herausstellen, daß der Theil des geistigen Seins, den man nicht mehr als den individuellen Bestandtheil ansehen könne, welcher vielmehr durch die gedachten Einflüsse sich in dem Wesen gleichsam einnistet, daß der Theil des geistigen Seins, oder sagen wir lieber, daß diese Manifestationsweise der Persönlichkeit sich erst nach und nach als eine Verschiedenheit von andern Persönlichkeiten entwickelt zeige. Denn das Individuelle ist das ursprünglich Verschiedene. Nach solcher Sonderung wird auch erst der Satz 8. a sein vollkommenes Recht und 8. b seine Richtigkeit für die Erziehung haben.

Eine andere Frage drängt sich auf, wie S. sich die Wahl des Berufes in Verbindung oder Abhängigkeit von der Individualität gedacht habe. Da in seinen Begriff von Eigenthümlichkeit offenbar auch das mit aufgenommen ist, was mittelst der Erziehung — und des Unterrichts —

aus dem Menschen am Schlusse der Erziehung geworden ist, so bleibt in seiner Pädagogik diese Frage unbeantwortet. Man kann sich darüber um so mehr wundern, als die Berufswahl ja im Sinne S.'s auch über die politische Stellung des Menschen, ob er zu den Regierenden oder Regierten gehören solle, entscheidet. Daran wird sich die Frage knüpfen müssen, ob S. auch in dem Unterrichte als solchem eine solche Methodik zulassen wolle, oder sie fordere, welche auf die Individualität der Schüler Rücksicht nehme, denn auch darüber spricht er sich nicht ganz bestimmt aus. Vielleicht meint er aber auch, der Unterricht habe sich nur an die in allen Menschen gleiche geistige Natur zu wenden, und es der Individualität eben als eine Freiheit zu gestatten — ihr keinen Zwang anzuthun —, sich auf ihre eigene Weise das Material anzueignen, es auf ihre Weise zu verarbeiten; daneben es aber den anderweitigen erziehenden Kräften anheim zu geben oder es ihnen aufzubürden, wie weit diese Individualität zu stärken sei, um sie zu solcher freien Entwickelung innerhalb eines für Alle gleichen Unterrichtes fähig gemacht zu haben. Es ist ferner von S. vollkommen richtig als erziehende Thätigkeit in Betreff der individuellen Richtung nur eine *unterstützende* verlangt; aber hiebei entsteht nun eben die unabweisbare Frage: kann die unterstützende Einwirkung für *verschiedene* Individualitäten eine *gleiche* sein? oder muß sie eine *verschiedene* je nach den Individualitäten sein? Wird die erste bejaht, dann hebt sich der Begriff der Individualität gegenüber der Erziehung und ihren Maximen auf, und bedarf weiter keiner Berücksichtigung; es wird der einzelne Mensch oder das Kind als ein Massentheilchen so erzogen, daß es (6. a, 6. b) einem größern moralischen Ganzen ähnlich wird, ohne doch auch seine Selbstheit als ein besonderes — gesondertes — Theilchen aufzugeben. In aller Strenge der Consequenz würde das dahin führen, daß der Erziehung gegenüber die Jugend als eine Zahlgröße erscheint, in der, als discreter Größe, jede Einheit doch noch als gesonderte Vorstellung, aber jede der andern gleich gedacht wird. Dieß ist wohl S.'s Ansicht nicht, denn dann hätte er nicht so weitläufig dieser individuellen Richtung der Erziehung gedacht. So bleibt denn wohl nur nach S. die Bejahung der zweiten Frage übrig, daß nämlich die unterstützende Thätigkeit der Erziehung bei jeder andern Eigenthümlichkeit eine andere sein müsse. Dann entsteht aber alsbald eine andere Reihe von Fragen: 1) Ist es denn möglich, daß verschiedene Individualitäten können zusammen erzogen werden? Oder hängt das von der Mannigfaltigkeit der Erziehungsmittel ab? Oder können Erziehungsmittel so neben einander als unterstützende wirksam gedacht werden, daß jeder Individualität ihr Anrecht an die erziehliche Thätigkeit

wird? 2) Ist es denkbar, daß Ein Erzieher eine so verschiedenartige Einwirkung üben kann? Oder daß er, als selbst individuell, sich seiner Individualität so entkleiden kann, um nicht durch sie als eine stärkere moralische Potenz auf den Zögling Gewalt zu üben und so unsittlich zu wirken? 3) Wenn nun gar verschiedene Potenzen ihre erziehende Wirkung äußern, als Familie, Kirche, Schule, Gemeinschaft: ist es denkbar, daß dabei eine Individualität zur ungestörten Entfaltung gelangen kann? — Es dürfte höchst interessant wie lehrreich sein, diese Fragen im Sinne S.'s beantwortet zu sehen. Seine Pädagogik hat solche nicht bestimmt gestellt, und hat solche darum nicht stellen können, weil er durchgreifend nur erziehende Mächte, als Haus, Familie, Gemeinschaft, Kirche, Wissenschaft, freie gesellige Vereine in Betrachtung zieht, nicht aber die Erziehenden, als Vater, Mutter, Lehrer, Geistlicher. Es würde demnach gleichsam eine Uebersetzung dieser Abstracta in Concreta, ein Vertiren der Erziehung in Erzieher nöthig sein, um aus S.'s Erziehungslehre die hier gewünschten Antworten zu haben. Die ganze Erziehungssache wird alsbald eine andere, sobald man jene Abstractionen nicht mehr vor sich hat.

Man möge hier nun nicht erwiedern, daß durch solcherlei Fragen die Erziehungslehre auf ein fremdartiges Gebiet der Untersuchungen oder gar das der Empirie mit ihrer Casuistik hingezogen worden, welches S. eben nicht habe betreten wollen. Es soll gerne zugestanden werden, daß S. weislich alle speciellen Vorschriften, wenn wir einige beim Unterrichte ausnehmen, vermeidet; daß er sich in einer Allgemeinheit der Untersuchungen erhält, daß seine Erziehungsmaximen: Gegenwirkung und Unterstützung, individuelle und universelle Richtung, Gesinnung und Fertigkeit fast jede solche besondere Frage abweisen; aber es darf doch auch nicht übersehen werden, daß eine Pädagogik, welche die Individualität als eine unveräußerbare Berechtigung nachweist, welche die Erziehungsthätigkeit sogar unsittlich nennt, wenn sie nicht die Zustimmung des Zöglings habe, die dann aber die auf alle gleichmäßig wirkenden erziehenden Potenzen einer Betrachtung unterstellt, daß solche Pädagogik sich der Anfrage: wie denn dabei die Individualität gefördert werde, oder auch nur gewahrt bliebe, nicht entschlagen dürfe, zumal der politischen Gleichheit und Ungleichheit alle mögliche Berücksichtigung geworden ist, die doch ein viel mehr untergeordnetes Moment ist.

Wir kommen nun mit S. zu der Frage: **wer erziehen solle?** Er giebt folgende Antworten: 9. a. „Da der Mensch in der Familie ge„boren wird und da seine physische Existenz von Anfang an Unterstützung „und Gegenwirkung gegen das, was dem zarten Leben nachtheilig ist,

„nothwendig macht, diese aber von den Eltern ausgehen, so gehört die „Erziehung ursprünglich zum Hauswesen, und zwar in der ersten Periode „ganz." — „Die Erziehung kann nur dann von der Familie allein aus- „gehen, wenn der Staat glaubt, daß alle Familien in vollständiger Har- „monie mit dem Geiste des Gemeinwesens stehen, und die Familien sich „ihrerseits das Geschick zutrauen, die Erziehung zu leiten." — „Der „Einzelne, welcher als selbstständig in den Staat eintreten soll, muß den „Gemeingeist mitbringen und außerdem auch eine Summe von Fertig- „keiten, um in das Geschäft des Staates einzugreifen." — „Je mehr es „unter einem Volke ein öffentliches Leben giebt, das ein lautes Zeugniß „ablegt, wie es um die Gesinnung und den Bildungsstand steht, um so „mehr wird die Regierung in Beziehung auf das Erziehungswesen sich „passiv verhalten. — Wo das fehlt, wird die Regierung die politische „Gesinnung zu wecken haben. Je mehr Bevormundung geübt wird, desto „mehr muß die Regierung eingreifen, namentlich in Beziehung derer, welche „hernach an der Erziehung Theil nehmen sollen." — „Das Interesse des „Staates an der Erziehung beruht darauf, den Gemeingeist, die Ueber- „einstimmung der Einzelnen mit der bestimmten Form des Staates zu „wecken." — 9. b. „Je reiner das Verhältniß der Regierung zum Volke ist, „je geringer die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Gesammtzustande „und der Bildungsstufe, auf der die Regierung sich selbst befindet, desto „geringer wird der positive Einfluß der Regierung selbst auf das Er- „ziehungswesen sein; je reiner das Verhältniß zwischen Regierung und „Volk, aber je größer die Differenz der Bildung, desto größer wird der „Einfluß der Regierung sein, ohne daß im Volke der Wunsch wäre, es „möchte anders sein." — „In der ersten Periode wird der Keim der „politischen Gesinnung gelegt, aber ohne alle Entwicklung (in der reinen „Familienerziehung)." — „In der zweiten Periode soll durch das Zu- „sammenleben der Jugend Gemeingeist hervorgerufen werden." „Die Ent- „wicklung einer bestimmten politischen Gesinnung, welche erforderlich ist, „um selbstständig in das Leben einzugreifen, kann nur der dritten Periode „vorbehalten bleiben." — „Bei uns finden wir eine Theilung des Er- „ziehungsgeschäftes, die Erziehung von der Familie ausgehend, in ihrer „Form vom Staate bestimmt und in ihrer Ausführung von ihm gesichert. „Wenn die Regierung die Form der öffentlichen Unterrichtsanstalten be- „stimmt, zwingende Maßregeln ergreift in Beziehung auf die Erziehung, „so ist das die Theilung."

Die Zusammenstellung dieser Sätze ergiebt in einem Ueberblicke die Berechtigung des Staates und das Gebiet dieser Berechtigung, dann die Form der Theilnahme desselben an der Erziehung, daneben die Um-

stände, unter denen diese Betheiligung geschehen wird oder muß, worauf sie zu richten und wie sie in dem jetzt bestehenden Zustande statthat. Es ist nur noch hinzuzusetzen, daß S. es als ein Ideal ansieht, wenn die Erziehung den Communen überlassen wird, er denkt dabei an englische und amerikanische Zustände. Er sagt in dieser Beziehung: „Die „Erziehung, insofern sie Fertigkeit erzielt, und aller Unterricht in Bezug „auf das Volk, kann unter günstigen Umständen vom Volke selbst ausgehen; der Staat wird sich mit Sicherheit darauf verlassen können, daß „jede Commune sich um die Erziehung bekümmern und ihre Schulen erhalten werde. Ebenso werden die verschiedenen Communen eines größern Kreises, einer Provinz, einen öffentlichen Verband unter einander „bilden, und in Gemeinschaft dafür sorgen, daß die Erziehung die richtige „sei, sie haben ein gemeinsames Interesse; auf diesem Wege werden geeignete Anstalten entstehen. Aber die höchsten Bildungsanstalten, in denen „die eigentlich geschichtliche Bildung im höhern Sinne mitgetheilt wird, „und welche tüchtig machen sollen zum Regieren, die also den Staat „unmittelbar interessiren, erfordern wohl eine andere Begründung." Je mehr wir nun in diesem letztern Puncte mit S. einverstanden sind (man vergleiche Pädagogische Revue, Juliheft 1849, S. 55 ff.), desto mehr müssen wir die Differenz in unsern Grundansichten herausstellen, damit nicht ob der Uebereinstimmung im Resultate auch eine Uebereinstimmung in der Begründung bei uns vorausgesetzt werde. Nicht die Harmonie oder Disharmonie der Familie mit der Idee des Staates, auch nicht der Mangel oder das Vorhandensein des öffentlichen Lebens, nicht die Differenz der Bildung der Regierung und der Gesammtheit, nicht das Interesse der Regierung an der Uebereinstimmung der Einzelnen mit der bestimmten Form des Staates mehrt oder mindert, fordert von dem Staate oder erläßt ihm die Verpflichtung, sich um die Erziehung zu bekümmern; auch nicht die politische Gesinnung und die zum Eintritt in das Staatsleben geforderte Fertigkeit ist das einzige Motiv, das den Staat zur Theilnahme an der Erziehung nöthigt oder veranlaßt, sondern die Jugend mit ihrer göttlich berechtigten Forderung an die ältere Generation, von ihr erzogen zu werden. An die Eltern ist das Kind von Gott gewiesen, und die Familie und das elterliche Haus ist das erste und einfachste und unabhängigste gesellschaftliche Element im christlichen Staate. Sie ist gleichsam der Urstand. Diese Familie wird ein Glied einer staatlichen Person durch den Berufskreis, d. h. einmal durch das Eingehen in irgend welche Verbindung, sei es durch irgend einen Geschäftskreis in irgend einer Standschaft, oder durch Theilnahme an irgend einem socialen Verbande; oder durch das Eintreten in irgend ein (dem Staate analog,

d. h.) als bürgerliche Gesellschaft organisirtes Gemeindeleben. Wenn nun die Zeit kommt, wo dem Kinde das Haus eben nicht mehr für seine Erziehung ausreicht, dann sind es die nächsten gesellschaftlichen Personen, die eben hier bezeichneten und schon oben so genannten Gemeinschaften, nämlich die der bürgerlichen Gesellschaft, denen die weitere Bildung anzuvertrauen ist, und welche ebenfalls wieder in der göttlichen Verpflichtung jeder einzelnen die Pflicht haben, dem Kinde gerecht zu werden. Können dann diese einzelnen gesellschaftlichen Personen noch nicht das Werk der Erziehung vollenden, so haben sie, wie in allen Fällen, wo die eigene Kraft für unsere Verpflichtungen nicht ausreicht, sich nach denen umzusehen, die in gleicher Lage der Verpflichtung sind und mit ihnen verbunden das möglich zu machen, was sie allein nicht konnten. Dieß ist und nur dieß ist die Idee, welche unserer Ansicht von der Verpflichtung der Gemeinschaften zur Erziehung zu Grunde liegt. Wenn der Staat diesen Gemeinschaften — es sei kurz der Ausdruck erlaubt — diese Verpflichtung abnimmt, so entbindet er sie zugleich einer göttlichen Verpflichtung, die eben allemal ein Recht ist, und das darf der Staat nicht. Der Staat darf aber auch sich nicht als Form oder Abstractum oder Gesetz oder wie man es sonst fassen will, an die Stelle des Concreten setzen, an welches nun einmal, wie das oben schon angedeutet ist, der zu Erziehende gewiesen ist. So hätte denn der Staat gar nichts mit der Erziehung zu thun? Allerdings sehr viel, nur nicht im Schleiermacherschen Sinne, um sich Regierer zu machen oder Zustimmer zu seiner Staatsform. Er hat nun das Recht der jüngern Generation zu wahren und die Verpflichteten zur Erfüllung der Pflicht anzuhalten, nicht um seinetwillen als Staat, sondern um der Jugend und ihres Rechtes willen. Man braucht nun eben nicht sehr nachzudenken, um zu finden, wo sich Eingriff, Aushülfe, Hemmung 2c. des Staates nothwendig macht. Um mit S. zu reden, würde ein der Idee nach vollendeter Staat nur eine Gegenwirkung als Erziehungsmaxime üben können. Doch wir können und dürfen das hier nicht weiter verfolgen. Wir wollten nur zeigen, wie himmelweit unsere Motive von denen S.'s entfernt sind, obwohl wir mit ihm im Resultate übereinstimmen. Wir werden damit freilich auf das Gebiet der Standes- oder Berufsschulen hingelangen, wie wir denn auch nur diese allein kennen. Wir werden solche Zustände auch in ihrer Vollendung nicht von einem sogenannten öffentlichen Leben — was, beiläufig gesagt, keine bestimmte Vorstellung bietet —, sondern von einem gekräftigten Gemeinde- und Standschaftsleben allein erwarten. Der Staat wird nach unserer Meinung nicht durch sogenannte politische Gesinnungen der größern Vollendung entgegengeführt, sondern durch die

kräftiger und selbstständiger gewordenen Stände und Gemeinden. Die Correction der Gesellschaft geht nicht von der Wissenschaft aus, so wenig wie die Kunst von der Aesthetik und die Gesetzgebung und Gesetzesentwicklung von der Philosophie. Darum kann der Staat auch nicht Schulen machen und die Wissenschaft nicht Methoden erfinden, sondern der Staat wird dann Schulen machen und zwar die rechten Schulen, wenn er alles Organische im Staatsleben kräftigt, und was sich in ihm neu bilden will, schützt. Solches rege Leben macht die gesunden Schulen und in den Schulen wird die rechte Gesinnung hinein geboren. Doch weg mit Politik, in die leider S. fast überall hineindrängt. Statt dessen wollen auch wir die Frage stellen, wie sich nun der Staat, für welchen nach unserer Ansicht alle Unterthanen sich in den Standschaften verlieren, wie er sich nun selber die Organe für die Ausführung seiner nothwendigen Maßregeln schaffen wolle. Will und kann er von den einzelnen Gemeinden oder Ständen oder Berufskreisen verlangen, daß sie außer ihrem persönlichen (in obigem Sinne genommen) Interesse (welches auch ein staatliches ist) auch noch dieses allen gemeinsame Interesse oder Bedürfniß wahrnehmen und für die Befriedigung desselben sorgen? Wir haben nur darauf eine einfache Antwort. Der neuere ausgebildete Staat hat auch einen Beamtenstand, und es ist Sache der Staatsregierung, das Maaß der Bildung zu bestimmen, welches er bei seinen Beamten beanspruchen muß. Das wird ein Bestimmungsmoment für die Schulen der Gemeinden werden, wenn sie mit ihren Söhnen auch an dem Stande der Staatsbeamten oder doch an der Bildung derselben Theil nehmen wollen. Wenn keine Gemeinde darauf eingeht, dann hat der Staat gerade ebenso — und das wäre ein großes Uebel — Beamtenschulen und Beamtenseminare einzurichten, wie die katholische Kirche ihre Schulen und Seminare zur Ausbildung ihrer Geistlichen sich hat schaffen müssen. Wir nennen das darum ein Uebel, weil sich auf diesem Wege ein solcher Beamtenstand herausbilden muß, der zum Leben schließlich so steht, wie die katholische Geistlichkeit zu demselben steht. — Unsere privilegirt sein wollenden Gymnasien würden, wenn die Staatsregierung in ihre castenartigen Forderungen eingehen sollte, mit Nothwendigkeit zu diesem Extreme hinführen. — Aber nun die politische Gesinnung? Die halten wir im Sinne S.'s nicht für ein Product der Erziehung, und sie darf nie ein Product der Erziehung sein. Sie ist ein Product der Wissenschaft und des Lebens zugleich und heißt bei uns politische Einsicht. Sie wird nicht allein von Kathedern her gewonnen, sondern sie ist wie jede Gesinnung eine Ueberzeugung, welche als Gedanke dem Realen abgewonnen ist und zu deren Gewinnung wie Befestigung der ganze Bildungshorizont mit-

wirkt. Des Staates Aufgabe und Pflicht ist, nicht durch allerlei Doctrinen die Augen seiner Beamten so verschleiern zu lassen, daß sie die Wirklichkeit nicht mehr sehen oder gar zur Führung ihres Berufes untauglich werden. Ist dieß geschehen, dann hat er die Spinnwebe oder die Beamten wegzuthun. Daß die Schulen aber, welche solche Beamten liefern wollen, nicht augenumflorte herstellen dürfen, das versteht sich von selbst. So ist es denn eben, wie schon gesagt, Gegenwirkung gegen das Eindringen von sogenannter politischer Gesinnung, sie mag sich geberden und heißen wie sie will, was dem Staate obliegt. Die Forderung kann nur die sein: die Schulen haben den Schüler so zu bilden und auf die geistige Höhe zu heben, daß er dem Realen einen Gedanken abzugewinnen befähigt ist, und das nennen wir: ihn für die Gewinnung einer politischen Selbstständigkeit vorbilden. Aber das Volk, welches nun nicht in den Beamtenstand tritt? Wie steht es um dessen politische Gesinnung? Antwort: das Volkstheilchen, welches mit den Beamten gleiche Bildungshöhe erreicht, hat dieselbe politische Bildungsfähigkeit erlangt, und so jedes Volkstheilchen nach Maßgabe seiner Bildungshöhe und der demnächst hinzutretenden Erfahrung und geistigen Verarbeitung dieser Erfahrung. Die politische Gesinnung muß im Staatsleben gerade eben so selbstständig gewonnen werden, wie die religiöse Gesinnung im Leben in einer religiösen Gemeinschaft allein gewonnen wird. Ein Unterricht giebt beides nicht.

Unter denen, welche erziehen sollen, nennt S. ferner die Kirche. Stellen wir nun auch hier wieder die Hauptsätze aus der Erziehungslehre zusammen. „Es ist auch ein Theil unserer sittlichen Auf-„gabe, daß das Gesammtleben in der Kirche ebenso von einem Geschlecht „auf das andere fort und fort erhalten werde, wie das Gesammtleben „im Staate. Unsere Theorie muß sich gleichmäßig auf beides beziehen." — „Die Kirche neben dem Staate, als die religiöse Gemeinschaft, fordert „von jedem Einzelnen die Gesinnung und zwar die bestimmte Gesinnung „der christlichen Frömmigkeit." — „Die Theorie hat an einen Zustand „anzuknüpfen, in welchem die Kirche ihre Ansprüche an die Erziehung „geltend macht, weil sie voraussetzt, daß die häuslichen Einwirkungen „ihren Absichten nicht vollkommen entsprechen." — „Die kirchliche Ge-„meinschaft hat sich als solche auf die Familie zu verlassen; wo es nicht „ist, sehen wir darin einen großen Mangel — der Antheil der Kirche „an der Erziehung besteht darin, daß der Religionsunterricht von den „Beamten der Kirche ertheilt wird, der einerseits ein Supplement der „Familienerziehung ist, der andererseits den Unterricht in der heiligen Schrift „und in dem Geschichtlichen der Kirche als sein Element hat. — In der

„reformatorischen Zeit war die Theilnahme der Kirche am Unterrichte „nothwendig. Jetzt ist eine Tendenz da, das Patronat der Kirche über „das Volksschulwesen aufzuheben. In der ersten Periode der Erziehung „ist der Keim der religiösen Gesinnung schon in der Entfaltung, aber „er liegt in dem Verhältniß der Kinder zu den Eltern. In der zweiten „Periode muß in dem Zöglinge ein Princip erregt werden, das sich in„different verhält gegen alle Beziehungen, in welche der Zögling ein„treten kann; es muß ein Fundament gelegt sein zum freien Handeln in „allen Fällen. Da sich eine Gesinnung immer nur in der Form des Ge„meingeistes entwickeln muß, so wird dieses Princip am besten entwickelt „in der christlich religiösen Gemeinschaft. Es muß gemeinsames Interesse „sein, daß am Ende dieser Periode die religiöse Gesinnung so weit ent„wickelt sei, daß sie Princip sein könne, die Selbstständigkeit zu leiten, „dann hindert auch nichts das Eintreten der Jugend in die religiöse Ge„meinschaft selbst."

Wir haben hier nur noch hinzuzufügen, daß S., wie bekannt, eine Trennung des Staates und der Kirche als den vollendeten Zustand ansieht, welches auch in der Erziehungslehre verlangt wird, obwohl er in derselben an die bestehenden Zustände gezwungen anknüpft. Amerikanische Zustände schweben ihm vor, an die er ausdrücklich erinnert. Man bemerkt hier leicht, daß die Betheiligung der Kirche, oder, wie sie oft genannt wird, der religiösen Gemeinschaft an der Erziehung zwar von demselben Grunde ausgeht wie die des Staates, nämlich von der vorausgesetzten Nichtübereinstimmung der Familie mit der Kirche oder der Unzulänglichkeit der Kräfte oder Mittel der Familie; daß aber die Form der Betheiligung eine andere ist. Der Staat lehnte sich an die Schulen, indem er ihre Form bestimmte; dagegen die Kirche sendet oder beauftragt Kirchenbeamte, den etwa nothwendig gewordenen Unterricht zu übernehmen. Hiebei können wir nun die Frage nicht umgehen, ob diese Beamten auch die in den Familien fehlende religiöse Gesinnung in der Jugend zu wecken haben, worauf ja so viel ankommt, da sie schon am Ende der zweiten Erziehungsperiode zu einem Princip des Handelns erstarkt sein soll. Ob dieß ferner in den Schulen oder in einem gesonderten Unterrichte oder in eigenen Veranstaltungen geschehen soll? Die Erziehungslehre giebt darauf nicht ganz bestimmte Antworten, indessen wenn wir hier ein wenig vorgreifen dürfen auf das Gebiet der Schulen, was wir erst später betrachten wollen, so kann man in den dort gegebenen Andeutungen wohl sich die Antwort bilden, daß S. sich das ganze Wirken der Kirche als vollkommen unabhängig von allen andern Erziehungsinstitutionen und Erziehungsmitteln denkt. Es kann hier nicht der Ort

sein, uns auf dieses Capitel weiter einzulassen, aber wir müssen bemerken, daß solche Trennung, bei der doch wieder die Kirche noch unterrichten und die heilige Schrift zum Verständniß bringen muß, nothwendig dahin führt, wohin S. die Sache nicht geführt wissen will, nämlich zu reinen Kirchen- und Confessionsschulen. Amerika ist Beweis. Man lese nur die neuesten Berichte. Sobald eine Kirchengemeinschaft mehr will als Kirchengebete und Kirchengebräuche lehren, muß sie Schule halten vom A-B-C an, falls sie vom Staate oder dem anderweitigen Gemeindeleben keine Notiz nimmt und wiederum auch von diesem desavouirt wird. Die katholischen Länder liefern einen zweiten Beleg hiezu, und dieser würde noch mehr in die Augen springen, wenn es überhaupt denkbar wäre, daß eine Familie oder ein Vater nach der einen Seite hin bloß ein Familienvater, nach der andern bloß ein Gemeindeglied, nach einer dritten ein Staatsbürger, nach einer vierten bloß ein Mitglied einer christlichen Gemeinschaft sein könnte. Solche Annahme erscheint uns mindestens eben so verkehrt als die von den verschiedenen geistigen Vermögen, welche denn doch glücklich schon beseitigt ist.

Da wir auf diese ganze Angelegenheit noch einmal bei den Schulen zurückkommen müssen, so wollen wir nur noch auf eine eigenthümliche Unbestimmtheit in der Erziehungslehre aufmerksam machen. Es heißt nach Obigem: „Da sich eine Gesinnung nur immer in der Form des Gemein„geistes entwickeln kann, so wird dieses Princip am besten entwickelt in „der christlichen Gemeinschaft." Weiter heißt es: „in der zweiten Periode „muß die religiöse Gesinnung so weit entwickelt sein, daß sie Princip „sein kann, die Selbstständigkeit zu leiten, dann hindert auch nichts das „Eintreten in die religiöse Gemeinschaft." Es scheint doch wirklich hier eine Entwicklung bis zum Eintreten in die Gemeinschaft schon ein Eingetretensein in diese Gemeinschaft vorauszusetzen, wenn diese Entwicklung nur in dieser Gemeinschaft vor sich gehen kann. Mindestens ist aus der Erziehungslehre S.'s nicht klar, wo die Gemeinschaft, in der die Jugend entwickelt werden soll, in Betreff der religiösen Gesinnung zu suchen sein möchte, da sie nicht Haus und nicht Schule ist. Zum Schluß nur noch einige Bemerkungen. Wir halten eine Entwicklung einer religiösen Gesinnung ohne Unterricht und anderweitige geistige Entwicklung für ganz unmöglich, wie wir umgekehrt eine Erziehung ohne Religion und Erweckung religiöser Gesinnung und Verschmelzung aller Geistes- und Willensthätigkeiten in diesem höchsten Geistesleben für eine Unmöglichkeit erachten. Es giebt auch eine geistige Dressur und ein sittliches Exercirreglement. Man darf mit Recht fragen, ob die ethische Dogmatik, welche das Wollen des Menschen als den letzten Entscheidungsgrund

des Thuns setzt, nicht das Menschengeschlecht in noch ärgere Bahnen lenken dürfte, als die geschichtlich gewordene Dogmatik irgend einer Kirchenpartei. Ob heute wohl S. auch noch die Entwicklung, wie sie in Amerika vorgegangen ist und sich schon jetzt herausgestellt hat, als das erstrebenswerthe Ideal ansehen möchte? Die Wissenschaft selber hat diesen Standpunct überwunden, was freilich manche Männer nicht zugestehen, welche jede Entfernung von ihrem festen Standpunct, den sie merkwürdig genug einen Fortschritt nennen, einen Rückschritt oder eine Reaction zu nennen belieben. Die Trennung von Staat und Kirche, weil sie mit der Erziehungslehre nichts zu thun hat, lassen wir auf sich beruhen; über die Trennung von Schule und Kirche, welche mit jener nichts zu schaffen hat, werden wir am betreffenden Orte handeln.

Ueber den Einfluß des freien geselligen Verkehrs als einer erziehenden Macht bemerkt Schleiermacher: „Er ist an sich unbegrenzt und un„organisirt, er fordert von dem Menschen eine Menge von Talenten und „Fertigkeiten, welche aber nicht als das Werk der Mühe erscheinen dür„fen. Das, was auf diesem Gebiete, der Gesinnung Analoges, sich kund „zu geben hat, ist der Sinn für das Anmuthige und Schöne, „nicht als aufnehmend, sondern als productiv gedacht." — „Der freie „gesellige Verkehr repräsentirt den Kosmopolitismus." — „In der zwei„ten Periode der Erziehung, in welcher der Gemeingeist entwickelt und „die politische Gesinnung vorbereitet werden soll, ist das beste Medium, „durch welches die politische Gesinnung allmälig ent„wickelt werden kann, das gesellige Leben. — Das Mittel, „das castenmäßige Abschließen der Stände zu durchbrechen, ist die Er„weiterung des freien geselligen Verkehrs." — „Die Jugend bleibe aber „nur receptiv, anschauend, hörend, nicht selbstthätig."

Diese Mittheilungen zeigen, daß man den geselligen Verkehr nicht zu verwechseln hat mit socialen Verbänden, welche durch gleichartige oder sich nahe berührende Geschäftskreise oder gar durch ein verwandtes Berufsleben sich bilden. Wir haben unsererseits hiebei nur einige Gegenbemerkungen zu machen. Es giebt heute kein schlechteres Mittel, die politische Gesinnung vorzubereiten, als den freien geselligen Verkehr. Das war möglich, ehe das Volk so durch und durch im neuern Sinne politisch aufgeregt war. Der freie gesellige Verkehr hat sich der politischen so gut wie der religiösen Gespräche entschlagen müssen aus leicht begreiflichen Gründen. Daß der gesellige Verkehr das Abschließen der Stände werde lösen, das bezweifeln wir weniger; aber ob eine Jugend, die doch zum Theil bis in das Alter von 18—19 Jahren reichen dürfte, sich mit der ihr angewiesenen Rolle begnügen wird, ob sie derselben ihre Zustimmung

ertheilen und so einen Moment für die Zukunft mit freier Zustimmung opfern wird, ob sie in derselben nicht eine Verurtheilung zu einem unerträglichen Opfer fühlen und erkennen wird, das Alles dürfte doch vom erziehlichen Standpuncte aus ernstlicher Erwägung bedürfen. Endlich müssen wir hieher noch aus dem Folgenden den Einfluß der Schulen oder den Antheil an der Erziehung im engern Sinne erwähnen. Wir erinnern an das, was wir in dem ersten Artikel mitgetheilt haben. Es beschränkt sich im Wesentlichen auf Gewöhnung an Ordnung durchs Gesetz und Entwicklung eines Gemeingeistes durch das Zusammensein der Zöglinge.

So haben wir nun hier, von allen unsern Einwendungen und Bedenken abgesehen, den Zögling Schleiermachers in folgenden erziehlichen Angriffen. Die Gesinnung erzieht das Haus an; so weit sie politisch ist, hilft der Staat oder das freie gesellige Leben; so weit sie religiös ist, übernimmt die Hülfe die Kirche; insoweit sie ein Sinn für das Anmuthige und Schöne ist, hilft der freie gesellige Verkehr üben; insoweit sie Gemeinsinn ist und Gesetzlichkeit, übt die Schule. Dabei weiß Keiner vom Andern, und wenn Widersprüche entstehen, so soll die Wissenschaft und die Verfassung aushelfen. Unserer Ansicht nach müßte ein etwas eigenthümlicher Mensch zum Vorschein kommen, der mindestens ein gezerrtes Ansehen haben dürfte, wenn in der Wirklichkeit sich so scheiden ließe, wie man begrifflich scheiden kann. Wir müssen hier an Herbarts Vorstellungsmassen erinnern. Kennt die Volksgeschichte der Länder, wo Staat und Kirche und Schule geschieden ist, nicht etwa solche Zerrbilder? Haben sie nicht dienen können und müssen, um die Wirksamkeit der Kirche als unnütz und gar gefährlich zu verurtheilen? Merkwürdig freilich haben die Verdammenden nun Staat und Kirche und Schule zu trennen verlangt, um solche menschliche Verzerrung, die in der getrennten Wirksamkeit ihren Grund hat, durch diese Trennung zu verhüten.

B. Für die Erziehung im weitern Sinne, die Schulen.

In der allgemeinen Einleitung wie in dem allgemeinen Theile der Erziehungslehre ist vielfach von einer öffentlichen Erziehung die Rede, ohne daß irgendwie die Form derselben näher bestimmt oder auch nur angedeutet ist. Da nach dem Eingange und nach der ganzen Behandlung im besondern Theile unzweifelhaft unter dieser öffentlichen Erziehung die durch die Schule verstanden wird, so müssen wir auch das in den frühern Abschnitten Dargebrachte auf sie beziehen.

Was die Stellung der Schule im gesammten Erziehungsgebiete anlangt, so möchte das Wesentliche von S. etwa in folgenden Sätzen

ausgesprochen sein. „Was die Anweisung für die Thätigkeit an öffent-
„lichen Anstalten betrifft, wo das Unterrichten die Hauptsache ist: so
„sind diese nichts Zufälliges, da keine unserer Staaten ohne öffentliche
„Einrichtungen für die Unterweisung der Jugend sind; weil diese aber
„den Typus des Gemeinwesens an sich tragen, und so das, was der
„Erziehung im engern Sinne anheim fällt, schon gewissermaßen durch
„Gesetze bestimmt werden muß, und diese doch wieder nur vom Staate
„ausgehen, so scheint die Theorie dieser Erziehung in die Politik zu
„gehören." — „In der ersten Periode gehört die Erziehung dem Haus-
„wesen an; in der zweiten Periode entsteht eine neue Aufgabe; es treten
„Bedürfnisse ein, wodurch Hülfe postulirt wird. Die Eltern allein können
„die Aufgabe nicht lösen und die Bedürfnisse nicht befriedigen. Es würde
„an diesem Puncte der Antheil des Staates an der Erziehung angehen."
„In der öffentlichen Erziehung spiegelt sich der Charakter des Gemein-
„wesens ab, der hauptsächlich in dem einen Puncte, der Gesetzlichkeit,
„zu finden ist." — „Den Eltern ist gegeben die physische Gewalt und
„die Liebe als die unterstützende Thätigkeit, dagegen in der öffentlichen
„Erziehung ist die physische Gewalt nur über den Einzelnen und nicht
„über die Masse, und die Liebe muß sich erst in dem Zusammensein des
„Erziehers und Zöglings entwickeln. Allerdings hat der Lehrer etwas
„hinter sich, die physische Gewalt des Gemeinwesens, und er kann
„darauf vertrauen; aber im Bewußtsein des Kindes liegt das nicht, es
„kennt das Gemeinwesen nur vom Hörensagen. So wird es Wider-
„sprüche geben und darum Gesetze und Strafen." — „Das bürgerliche
„Leben fordert Gemeingeist und Fertigkeiten, damit der Einzelne irgend
„einen Theil der Aufgabe der ganzen Gesellschaft lösen könne." —
„Staat und Kirche machen ihre Ansprüche an die Erziehung geltend,
„weil beide Lebensgemeinschaften voraussetzen, daß die häuslichen Ein-
„wirkungen ihren Absichten nicht vollkommen entsprechen, sondern eines
„Complements und der Correction bedürfen." — „Da im Anfange der
„Erziehung die Auctorität Alles ist, und hernach Null sein und statt
„ihrer das Gemeingefühl eintreten soll, und da in der Familie nur
„Auctorität herrschen kann, so muß auch darum die Erziehung in eine
„andere Region verlegt werden, darum ist ein gemeinsames Leben zu
„organisiren, in welchem das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden
„kann." „Dieß kann auf ordnungsmäßige Weise nicht anders realisirt
„werden, als daß die Jugend in größern Massen zusammentritt als in
„der Familie."

Machen wir hier vorläufig einen Halt, weil wir die Principien
vor uns haben, welche die Nothwendigkeit der Schulen, oder der öffent-

lichen Erziehung begründen sollen. Sie lassen sich zurückführen auf Unzulänglichkeit der Familienerziehung namentlich in Beziehung auf die Entwickelung des Gemeingeistes, welchen die staatliche Gemeinschaft von ihren künftigen Gliedern beansprucht. So sehr wir nun auch mit dieser Ansicht in ihrem Resultate übereinstimmen, so weichen wir doch in dem Grunde dafür ab. Nicht um des Staates, sondern um der naturgemäßen Forderung des Kindes willen muß das Kind in eine Schule gehen, und nicht der Staat, sondern das Kind zuerst verkümmert, wenn ihm dieß Schulengehen versagt wird. Wir dürfen uns hier zunächst darauf zurückbeziehen, was wir oben schon über den Ausgangspunct der Erziehung gegen S. ausgesprochen haben, daß nämlich das Kind nach dem christlichen Principe berechtigte Forderung an die Erzieher hat, und daß ein Wollen der ältern Generation für ihre Zwecke nicht statthaben darf. Im Besondern aber dürfen wir uns auf einen frühern Aufsatz in der Revue v. J. 1849, XXI, 241 „Das Schulleben" und auf den Aufsatz Päd. R. 1850, XXV, S. 250, 251 zurückbeziehen, wo dieß Moment des Weitern aus einander gesetzt ist. Dieser Aufsatz überhebt uns ferner ganz der weitern Darlegung hier, daß das, was S. von den Schulen verlangt, und was er durch das bloße Zusammenunterrichtetwerden erreicht denkt, ganz und gar nicht ausreicht; ja, daß die Schulen, wie sie sind und wie sie S. sich auch nur denkt, gerade das Gegentheil von dem erreichen und anstreben, was er als ein Wesentliches fordert. Die Schulen isoliren und bieten nur Gelegenheit zu einem Gemeingeist, den sie nicht beherrschen. Dieser wird gerade das Alles, was er nach S. nicht werden soll, und gestaltet sich noch schlimmer, als das ist, wogegen S. warnt. Es bildet sich eben ein Cliquen- und Corporationsgeist, der nicht bloß der Sitte und den Lehrern, sondern auch der Sittlichkeit und den Gesetzen Hohn spricht, und zwar in so großartigem Maßstabe und in so wiederholter und hergebrachter Weise, daß sich die Lehreransichten mit einer eigenthümlichen Art von Humanität und selbst das öffentliche Urtheil mit seiner sittlichen Einsicht danach in gewissen Kreisen so modificirt haben, daß man solche Ab- und Ausschreitungen wenn nicht Ausschweifungen für ein Bedingniß einer liberalen Erziehung und einer Charakterbildung und ein Eifern dagegen für eine Knechtigung der Jugend und für eine Pedanterie der Erziehung hält. Die öffentlichen Lehranstalten haben mit ihrem Gemeingeist, der ja frei und ungestört und keck genug nach außen tritt, nicht wenig dazu beigetragen, die sittliche Einsicht der Zeit zu corrigiren und zwar namentlich in gewissen Schichten der bürgerlichen Gesellschaft. Da es hier jedoch nicht der Ort ist, um dieß Gemälde weiter noch aufzurollen, so möge

hier nur noch die Bemerkung Platz haben, daß S. eben nicht erkannt hat: was außer dem gemeinsamen Unterricht in den Schulen Noth thut, wenn das erreicht werden soll, um dessentwillen auch nach ihm die Schulen nothwendig sind. Wir kommen im Laufe der Betrachtung noch einmal auf diesen Gegenstand zurück.

Ehe wir indessen weiter gehen, müssen wir noch der andern von S. übersehenen Momente gedenken, welche die Gründung von Schulen nothwendig machen und den Schulbesuch der Knaben um der Knaben willen unerläßlich fordern, nachdem ein Irrthum berichtigt ist. Aus dem Umstande, daß alle Kinder aller Stände einen gleichartigen Elementarunterricht genössen und mehr noch aus dem, daß es viel mehr als sonst Sitte geworden sei, die Kinder alle in die Schulen zum gemeinsamen Elementarunterricht zu schicken, meint S. folgern zu dürfen, daß die Differenz in den Ständen im Abnehmen begriffen sei. Er wird nach diesem auch, ohne es bestimmt ausgesprochen zu haben, jeder höhern Schulart für den Kreis der in ihr unterrichteten Schüler dieselbe Wirkung zugestehen oder von ihr voraussetzen, wenn nicht gar fordern. Dieß muß als Irrthum bezeichnet werden, wenn nicht ein anderes gemeinsames Leben in den Schulen construirt wird, als heute in denselben herrscht, wovon auch S. keine Andeutung gegeben hat, oder was nach ihm nur „in einem bloßen Zusammensein ohne bestimmten Zweck" bestehen soll. Unser Zweifel an dieser Wirkung der Schulen beruht einerseits auf der Abgeschlossenheit der Vorstellungsmassen (vgl. Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen § 28—33, welcher uns hier der weitern Auseinandersetzung überhebt), andererseits aber auch auf der mit jener Ansicht übereinstimmenden Erfahrung. Wenn das Haus, die Familie, die Umgebung, das öffentliche Urtheil rc. das Bewußtsein solcher Differenz im Kinde (wo es selten ist), im Knaben (wo es sich bald und oft findet) und im Jünglinge geweckt hat, dann wirken die heutigen Schulen nicht im allermindesten dagegen: der gemüthlichste Commilito ist innerlich der vollendetste Aristokrat und der gefügigste und gefälligste Genosse ist innerlich stolz und hochfahrend. Ja die heutigen Schulen sind nicht selten Mittel und Herd, solche Aristokratie in der Jugend selbst auszubilden und ihr eine rechte Nahrung zu schaffen, weil sie eben nichts weniger bilden als Gemeingeist.

Dieß führt uns nun eben zu dem, was S. für die Nothwendigkeit der Schulenbegründung und des Schulenbesuches übersehen hat. Wie die Menschheit sich nur in der Gesammtheit (auch nach Schleiermacher) entwickeln kann, und wie in ihr ein stetes Wirken auf einander, ein Anziehen und Abstoßen, ein Nähern und Entfernen, ein Reizen und

Versöhnen, ein Hemmen und Fördern, ein Berichtigen und Bekämpfen, ein Mittheilen und Abschließen und Versagen rc. als ein mächtiges, obwohl stilles Erziehungsmoment fort und fort in Wirksamkeit ist, und wie diese Kraft am meisten wirkt unter den durch Alter, Stand, Vermögen, Berufsleben, Geschäftskreise, Bildung rc. sich zunächst stehenden, so versagt man der Jugend durch Versagen der Schule ein wesentliches von der Natur gefordertes, also wahrhaft natürliches Bildungsmoment, und das ist eine Versündigung. — Ferner hat S. richtig erkannt, daß das Haus nur fähig sei, die Erziehung nach der individuellen Seite hin vollkommen zu leiten, hat auch gefunden, daß das Haus die individuellen Verschiedenheiten anerziehen werde; doch wir müssen dagegen erinnern, daß er die Scheidung der Subjectivität (so ist einmal der Name in der Revue gebraucht. Vergl. den Aufsatz über Subjectivität und Individualität XXV. 229 ff.) von der Individualität nicht aufgestellt, somit auch nicht hat erwähnen können, daß das Haus und seine Umgebung nur die nicht berechtigte Subjectivität zur Blüthe treibt, daß somit das Haus gar nicht die Berechtigung hat, die Entwicklung der Gesinnung ganz allein zu behalten; daß das Kind aber die Berechtigung hat, dieser Bannung in die Subjectivität des Hauses und der Umgebung enthoben zu werden. Die Schule ist nun eben der Ort und sie hat entschieden die Kraft, diese Subjectivität des Einzelnen abzustreifen, ja es ist das ihre bestimmte Aufgabe auf dem ethischen Gebiete. Diese löst sie aber nicht durch ein Lehrgeschäft und Auctorität, sondern durch ein wahres gemeinsames Schulleben, was dieselbe freilich jetzt nicht hat. — Endlich kann die Fertigkeit der Spontaneität, welche S. in dem Geltendmachen des eigenen Willens gegen Andere setzt, und die eine unerläßliche Forderung an den Menschen ist und daher zur Rectificirung seines eigenen Kraft- und Willensbewußtseins schon im Laufe des Erziehungsganges geübt sein muß, aber aus ethischen Principien nur an den Gleichaltrigen geübt werden darf, diese Spontaneität kann in der Familienerziehung auf keine Weise zur Entwicklung kommen. Gerade auf diesem Felde zeigen sich die Mißgeburten der rein häuslichen Erziehung. Jene Uebung kann nur in einer mit wirklichem Schulleben organisirten Schule vorgenommen werden, und darum muß man Schulen, aber auch mit einem wirklichen Schulleben haben.

Wenn wir nach diesem Allem nun zu dem Urtheile kommen müssen, daß S. wie Viele vor ihm und auch nach ihm nicht alle die Momente oder, sagen wir es nur gerade heraus, nur die wenigsten aufgefunden hat, um derentwillen Schulen sein müssen, so wird man sich nicht wundern können, wenn wir nun auch bei ihm nur eine Ansicht von der

Erziehung durch die Schule finden, wie sie überall mehr oder minder gangbar ist. Da wir ihn nun als einen Gegner treffen, den man uns schon als eine Auctorität auf diesem Felde entgegengehalten hat, so müssen wir ihm schon hier Schritt für Schritt folgen. Leider müssen wir nochmals beklagen, daß S. die specielle Frage nach der erziehlichen Seite der Schule gar nicht aufgestellt hat, sondern daß er dieselbe nur behandelt in Beziehung auf die Volksschule. Aus den Gründen, aus welchen S. die Nothwendigkeit der Schulen deducirt, wird sich ihm als Erziehungsseite nur die Gesetzlichkeit als das Regulativ des Zusammenlebens ergeben können, wie das oben schon ausgesprochen ist. Nun vindicirt hernach S. der Schule noch den Unterricht und stellt nun die Frage: „1) Soll die Schule bloß Unterrichtsanstalt sein oder auch Erziehungs„anstalt im engern Sinne des Wortes?" Er antwortet: „Da die Erzie„hung nichts Anderes ist als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren „Thätigkeiten und Fertigkeiten ausgeübt und Kenntnisse erworben wer„den, so ist der Unterricht in seiner formalen Beziehung ein wesentlicher „Theil der Erziehung." „Wenn man es aber mit der Frage so meint, „daß auch die erziehende Thätigkeit sich solle über die Schule hinaus „erstrecken, und die elterliche Auctorität theilen: so muß ich das gänzlich „verneinen. Sonst hat man eine Platonische Republik. Wohl stehen die „Lehrer auch in ethischer Beziehung auf einer höhern Stufe als die „Masse und also auch die Eltern; würde aber die ganze Erziehung, auch „die ethische Entwicklung, in die Hände derselben gebracht: so würde „die größte Verwirrung in die Familie gebracht." „Es hat bisher — „bis zum Eintritt in die Schule — die ganze ethische Entwickelung an „der Familie gehaftet, es ist dieß ein natürliches Band und so ganz in „seiner ursprünglichen Stärke, wenn das Kind der Schule übergeben „wird, daß Gewalt müßte angewendet werden, um es zu zerreißen. „Würde es zerrissen und die Jugend mit ihrer ethischen Abhängigkeit an „Fremde geknüpft: so würde unausbleiblich dem Gehorsam sein natür„liches Fundament genommen werden und eine Unterordnung der Fa„milie unter die Schule herbeigeführt. Das sind Prätensionen, die von „denjenigen häufig gemacht werden, die sich des Volksschulwesens mit „großem Eifer und großer Lebendigkeit annehmen; aber ein Despotismus „würde daraus entstehen, der, wenn er auch das Gute will, doch die „wahre Entwicklung mehr hindern als fördern würde." 2) „Die Schule „übt ohnehin einen großen Einfluß aus, der schon aus ihrer Natur folgt „als ein geistiges größeres Gemeinleben, welches ohne bestimmte Gesetze „nicht bestehen kann. Aber freilich äußert sie diesen Einfluß rein in der „Zeit, in welcher die Kinder ihr angehören. So hat die Schule nicht

„nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die „Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen „Leben hervorgeht.“ „Will man diese Entwicklung dieser Gesinnung „eine Erziehung nennen, so ist in dieser Beziehung also auch die Schule „erziehend, und die Schule hat die Verpflichtung, dasjenige „auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was „sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem „relativen Gegensatze zu dem Familienleben bezieht. „Der Familie wird übrig bleiben, die Gesinnung weiter „zu entwickeln aus dem **religiösen** und **allgemein ethischen** „Standpuncte.“ So weit S. in seinem Theile über die Volksschule. Da er nun noch eine mittlere und höhere Bildungsstufe in dem Gebiete der Schulen hat, so kann es den Schein gewinnen, als wäre das Voranstehende nur in Beschränkung auf diese gesagt. Hören wir demnach S. in Betreff dieser Stufen: 3) „Das religiöse Princip wird „entwickelt theils durch Veranstaltungen der religiösen Gemeinschaften, „die den Charakter der Oeffentlichkeit haben, theils durch Einwirkungen „der Familie.“ „Man hat in den Schulen durch Andachtsübungen „und Religionsunterricht ein Supplement für die Familie geben wollen. „Der Zweck ist gut; aber doch dürfen die Andachtsübungen dem öffent„lichen Unterrichte nicht viel Zeit nehmen und nur dem in die Hand „gegeben werden, dem die Andacht selbst eine Wahrheit ist. Dadurch „werden die Andachtsübungen aber wieder zu beschränkt und so legen „wir die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Princips allein „in die Kirche und in die Familie.“ „Was nun den Re„ligionsunterricht betrifft in den öffentlichen Anstalten, „so bin ich der Meinung, daß dieser ganz erspart werden „kann, denn die Schulen sind nun keine kirchlichen Anstalten mehr, „und die Kirche nimmt ihre Rechte anderweitig wahr, der Confirmanden„unterricht erschiene ja unzulänglich, in den Gymnasien lehrt man ja „Theologie und gewinnt so der Unterricht das Ansehen einer Vor„übung für den künftigen Beruf; der Unterricht leistet erfahrungsmäßig „sehr wenig und ist ohne Theologisches etwas Trockenes, Todtes, „Schwankendes, Unsicheres.“ „Wenn man in neuerer Zeit in „den öffentlichen Anstalten überhaupt anfängt, den alten „Zustand wieder herzustellen, so ist das nur als ein Miß„verständniß zu bezeichnen, in keiner Weise als ein „Fortschritt. Das Wiederaufnehmen und Hervortreten „der Andachtsübungen und des Religionsunterrichtes „hängt mit einer besondern Modification des religiösen

„Interesses zusammen; so kommt noch ein Nachtheil hinzu, „indem eine Einseitigkeit hineingelegt wird; eine be- „stimmte Fassung des Christenthums, **nicht von allen der „Kirche angehörigen Gliedern anerkannt**, findet mehr oder „weniger Eingang und wird in den Schulen bevorzugt „und die Schule, **die das ausgleichende Princip stets im „Auge halten sollte**, ruft eine Opposition hervor gegen einen Typus, „den das religiöse Leben in einem andern Umkreise gewonnen hat, und „gegen das oft recht wirksame religiöse Leben in den Familien. Gerade „in solchen Zeiten, wie die unsrige ist, sollte man in den Schulen nicht „den Religionsunterricht hervorheben." — „Der Gemeingeist geht „theils aus von der Familie, theils von den Anordnungen in Beziehung „auf das gemeinschaftliche öffentliche Leben der Jugend." — „Durch die „Ordnung und Einrichtungen des gemeinsamen Lebens in „den öffentlichen Anstalten wird besonders auf die Gesinnung „gewirkt." „Der Gemeingeist der Schule darf nicht mit dem Gemein- „geist der bürgerlichen Gesellschaft in Widerspruch stehen, sondern ist „theils dessen Ausdruck schon, theils bereitet er die Zöglinge vor für „das Leben im Staate." 2c.

Wir ersuchen die Leser, sich die Gedanken S.'s sub Nr. 1 vorzuhalten. Schleiermacher übersieht, das leuchtet sogleich ein, daß nicht bloß ein: entweder das Haus oder die Schule erzieht, gesetzt zu werden braucht, wie er es ganz entschieden gethan hat, und wodurch er zu der Scheidung des Erziehungsgebietes gedrängt worden ist, sondern daß man auch noch ein Zusammengehen beider annehmen kann. Die Möglichkeit dieser letztern Annahme wird S. mindestens nicht leugnen wollen, oder er müßte die Möglichkeit leugnen, daß sich irgend welche Leute über irgend ein ethisches Gebiet einigen könnten. Also ist dieser letzte Fall als möglich zu setzen, ja S. muß diesen Fall als den allgemeinen und herrschenden setzen, da er ja die sittliche Einsicht der Gesammtheit als ein Erziehungsregulativ früher aufgestellt hat. So fällt denn auch die ganze Deduction S.'s zusammen, welche kurz so lautet: weil der Schule nicht die ganze Erziehung anvertraut werden kann, so bleibt ihr nur der Theil, welcher sich in dem Unterrichte von selbst und durch das gemeinsame Leben ergiebt. Betrachten wir nun die einzelnen Sätze näher, so sagt S.: „Der Unter- „richt ist in seiner formalen Seite Erziehung, betrachtet man ihn rein „von seiner materiellen Seite, so ließe sich allenfalls die Frage, ob die „Schule auch erziehe, begreifen; aber dann würde auch der schlechteste „Mechanismus dominiren." Es ist schwer, hier nicht Hartes zu erwie-

dern; aber troß des Uebelnehmens seiner Verehrer müssen wir hier an Herbarts Pädagogik erinnern, und daß es wohl gut gewesen wäre, wenn S. auf sie Rücksicht genommen und sie widerlegt oder sie auch nur modificirt hätte. Doch um nicht hier mit Citaten zu antworten und mit anderer Leute Gedanken zu opponiren, wollen wir nur einige Fragen aufwerfen: Sollten die Ideen der Wahrheit, das Suchen derselben, das Streben nach ihrer Einsicht, nach ihrer Erkenntniß, wie sie jedes Treiben jeder Wissenschaft in der Schule nach und nach weckt und belebt und kräftigt, sollten die Ideen von Gesetzmäßigkeit und Ordnung, wie sie jeder systematische Unterricht hervorruft, sollten die Ideen von Aufopferungsfähigkeit, Liebe, Heroismus und Selbstverleugnung und Demuth, wie sie jeder ethische Unterrichtsgegenstand bringt, sollten die Ideen von Schönheit, Anmuth, wie sie die ganze ästhetische Seite des Unterrichtes erzeugt, sollten alle diese Ideen keinen erziehlichen Einfluß äußern und nichts weiter als eine geistige Kraft zum Auffassen einbringen? Dann hinweg mit allem Unterrichten; dann lösche man doch das Licht der Bildung überhaupt aus. Ist aber der Einfluß solcherlei Ideen auf die Gesinnung nicht zu leugnen, dann erziehen die Schulen, erziehen sehr viel, und zwar am wenigsten durch die formale, sondern vielmehr durch die materielle Seite des Unterrichts. Es negirt Schleiermacher, ohne es auszusprechen, aber durch seine ganze Deduction, das Princip, worauf das Gymnasium die Berechtigung des classischen Alterthums als des hauptsächlichsten Bildungs- und Erziehungsmittels stützt; er negirt den Unterschied der Unterrichtsanstalten, insofern deren innere Differenz auf den verschiedenen Unterrichtsgegenständen beruht. Wie mögen ihn nun doch die Herren, welche für die Berechtigung der jetzigen Existenz der Gymnasien kämpfen, als eine Auctorität citiren! Er, der die Macht jener Ideen auf eine Entwicklung der Gesinnung gar nicht in Anschlag bringt, er muß in der nothwendigen Consequenz zugestehen, daß die Schulbildung und Schulerziehung, wenn nicht der Staat und der künftige Beruf ein Anderes verlangt, am ersten besten Unterrichtsgegenstande sich bewerkstelligen läßt, wenn derselbe nur ausreicht, um alle geistigen Kräfte formaliter daran zu üben. Man nenne diese Schlußfolgen nicht spitz, Schleiermacher hat sie selber ganz consequent gezogen, wie sich das später ergeben wird. Aber schon hier an dieser Stelle leugnet S. wirklich die erziehende Macht solcher Ideen, denn sonst könnte er nicht sagen: „ich muß verneinen, daß auch die erziehende „Thätigkeit sich solle über die Schule hinaus erstrecken und die elterliche „Auctorität theilen" Wenn, wir thun hiebei nur unsere zweite Hauptfrage, wenn der Schüler nun in der Schule Ordnung lieben, das Ge-

setz beobachten, an dem Wahren Freude, an der Schönheit Genuß, am Muthe Selbsterhebung, an der Demuth innere Stärkung ꝛc. finden lernt, soll er das Alles nur für die Schulstube und Schulzeit gefunden haben? Nichts davon mit nach Hause bringen, um nicht mit der elterlichen Auctorität in Conflict zu gerathen? Oder hat er das Alles im elterlichen Hause schon, noch ehe er die Schule besucht? Das kann S. nicht füglich bejahen, und hat es auch nicht bejaht; aber er hat innerlich die Macht der Ideen geleugnet. Das ist wieder nicht eine Consequenz, die wir ihm andichten, sondern sie spricht sich in den Sätzen aus, daß die Wissenschaft auch mit der regierenden Macht bekleidet werden soll, um ein Regulator des Lebens im Staate zu werden. Wir fragen aber drittens, wenn S. Recht hat, und der Schule kein Anspruch auf die Entwicklung der Gesinnung zukommt, ist es dann zu verantworten, daß ein Knabe vom 7ten bis 18ten und 19ten Jahre täglich etwa 6 Schulstunden und auch wohl noch darüber (wenn der nöthige Nebenunterricht hinzu kommt) und 2—3 Arbeitsstunden und auch wohl noch darüber für die Schule hat, um in dieser ganzen geraumen Zeit nichts weiter als Entwickelung der rein formalen geistigen Kraft zu gewinnen? Wird dabei das Haus Raum genug behalten, nicht bloß die Gegenwirkungen auf dem Gebiete der Gesinnung, welches sich eben nun von außen wie auch innen her entwickeln wird, und die Unterstützung der Gesinnung gehörig wahrzunehmen? Wir zweifeln, wir halten es für ganz unmöglich. Den Beweis führt die Wirkung der Schulen, welche mit Schleiermacher die Erziehung im Gebiete der Gesinnung aufgegeben haben. Wir fragen viertens: Kann denn wirklich die Schule auch nur das Lehrgeschäft vollführen, das ihr S. anweist, ohne sich auf die Gesinnung des Zöglings zu stützen, ohne diese in jedem Augenblicke in Anspruch zu nehmen? Kann die Schule ohne Beanspruchung eines gläubigen Hinnehmens, einer Anerkennung der Auctorität, der Willigkeit, Folgsamkeit, des Gehorsams, des Vertrauens ꝛc. auch nur einen einzigen Schritt im Unterrichte thun? Und wenn sie es nicht kann, und sich auf diese Seiten der Gesinnung hauptsächlich stützen, sie in jedem Augenblicke fordern und, so zu sagen, in Thätigkeit setzen muß: wird sie dann nicht die Gesinnungsentwicklung nach diesen Seiten hin unterstützt haben? Wir wüßten demnach nicht, wie die Schule auch nur eine Schule in S.'s Sinne sein kann, ohne auf die Gesinnungsentwicklung den allergrößten Einfluß zu haben, oder wie sie ihn haben soll, ohne den Einfluß dem Schüler mit nach Hause zu geben. So ist es keine bloße Prätension von Seiten der Schulen — wie das die Geistlichen jetzt den Schulen, um sie zu demüthigen

und in ihre rechten Schranken zu weisen, dem Professor Schleiermacher nachsprechen, ohne auch nur zu wissen, was sie thun — wenn dieselben einen wesentlichen Antheil an der Erziehung beanspruchen, sondern es ist das eine sich von selbst verstehende und unabweisbare Sache, die nur darum oft so schlecht geräth, weil man sie nicht in ihrer Ganzheit erfaßt, weil man nicht weiß, daß die Schulen nicht bloß um des Staates und der Forderungen der Gemeinschaft oder um der ältern Generation willen, sondern um des Kindes willen da sind. Also nicht: entweder erzieht die Schule oder das Haus, sondern beide in Gemeinschaft erziehen, nicht aber auf einem gesonderten, sondern auf einem durchaus gemeinschaftlichen Gebiete. Wehe der jüngern Generation, wenn es nicht so ist, wehe der ältern Generation, wenn es nicht so war! **Facta loquuntur.**

Doch ehe wir weiter gehen können, müssen wir noch den Satz besprechen: „würde das ethische Band, das zwischen Eltern und Kind „vor der Schule statthatte, durch sie zerrissen und die Jugend mit ihrer „ethischen Abhängigkeit an Fremde geknüpft: so würde dem Gehorsam „sein natürliches Fundament genommen und eine Unterordnung der „Familie unter die Schule herbeigeführt." Solcher Satz ist nur denkbar bei jenem erwähnten Entweder, Oder S.'s. Wenn S. je in der ersten Stunde unter neu eingetretenen Schülern mit unbefangenem Auge gestanden hätte, wenn er nur eine Ahnung davon hätte, welch eine ethische Auctorität dem unverdorbenen und unverzogenen Kinde der Lehrer ist; er müßte nach seiner Befürchtung alle Elementarschulen aufheben als die, welche dem Familienleben die allergrößte Gewalt anthun. Ja, hätte S. auch nur das Behaben eines einzigen — nicht superklugen und naseweisen — jungen Schulzöglings im elterlichen Hause beobachtet: er müßte um das ganze Band zwischen Kind und Haus bangen und die Schulen verwünschen als die Todtengräber alles Gehorsams. Dahin kommt man, wenn man sich rein doctrinär verhält und trotz der der Wirklichkeit eingeräumten Macht doch die wahre Wirklichkeit negirt oder sie nicht sieht. Jeder Aeltere, sei es ein Jüngling, ein Knabe, selbst noch ein Kind, ist für den Jüngern eine Auctorität, und übt demgemäß einen Einfluß auf die Gesinnung aus, und oft einen viel stärkern als das Haus mit allen seinen Rechten. Dieß ist natürlich, weil eben das Kind so wenig wie die Menschheit sich ohne eine Gemeinsamkeit entwickelt, und weil zum Zulassen oder Möglichwerden solcher Entwicklung eben es keine Grundbedingung des Gehorsams ist, daß das Kind mit seiner ganzen ethischen Entwicklung am Hause hafte. Mögen hier nun noch zum Schlusse folgende Sätze stehen,

die jeder Leser nach seiner Art zur Wiederlegung S.'s verwenden kann. Wenn ein Kind nur dem Hausvater allein gehorchen, nur dessen Auctorität anerkennen, nur den als eine sittliche Macht ansehen, nur von ihm in ethischer Abhängigkeit stehen soll, dann wird der Hausvater selber bald beseitigt sein und mit ihm aller Gehorsam, alle Auctorität, jede sittliche Macht, jede Abhängigkeit auf dem ethischen Gebiete. Es giebt keine vollendetere Bildung zu einer pfahlbürgerlichen Gesinnung, als wenn das Haus allein der Repräsentant aller sittlichen Einwirkungen bleibt und bleiben soll. Ein Muttersöhnchen in vollster Blüthe wird erzogen, wenn die Mutter immer erst gefragt werden muß, ob dieses und jenes auch wohl recht sei, ob dieser und jener auch wohl dieß und das sagen und sich dem Kinde gegenüber dieß und das herausnehmen dürfe. Die Vergötterung des Hauses ist Selbstvergötterung und die zu weite Ausdehnung seiner Vollmacht giebt das selbstsüchtige und auf der andern Seite das superkluge Geschlecht. Die Macht des Hauses und seine Unantastbarkeit ruht auf einem andern Gebiete als in der Negation der Rechte einer Einwirkung anderer sittlichen Mächte auf das Kind. Doch genug.

Kürzer können wir uns in Beziehung auf die Sätze sub Nr. 2 fassen, da schon vorhin davon gesprochen. Wir werden nur wieder mit einigen bedenklichen Fragen hervortreten. Zunächst: wie stellt die Schule es an, einen Gemeingeist zu beleben und zwar dasjenige auf dem Gebiete der Gesinnung zu entwickeln, was sich unmittelbar auf das öffentliche Leben in seinem relativen Gegensatze zu dem Familienleben bezieht? Soll sie nun außer dem Unterrichten noch besonderes öffentliches Leben einrichten? Wir haben in S. gar keine Andeutung dafür gefunden; nicht einmal das Turnen ist als ein Mittel dafür behandelt und aufgefaßt. Auch die Andeutungen fehlen, wo er sich und wie er sich äußern soll, und es scheint, als wenn nur die Beschämung vor den Mitschülern oder der angeregte Ehrtrieb die Aeußerungen und Wirkungen wären. Wir sagen aber ausdrücklich: es scheint. Es macht keinen Gemeingeist, wenn 50 Schüler in der Classe so sitzen, daß sie sich nicht ansehen können, daß aller Verkehr möglichst gehemmt wird, daß sie sich nicht aus der Noth helfen dürfen 2c. Der Unterricht isolirt und nach dem heutigen Zuschnitt kann und darf er nicht anders. Ehrtrieb und Beschämung vor dem allgemeinen Urtheil sind Erziehungsmittel, welche keinen Gemeinsinn bilden, keinen voraussetzen. Was sonst von ihnen zu halten, das gehört nicht hieher. Wir fragen ferner: ist denn das Gebiet der Gesinnung, das sich auf das öffentliche Leben bezieht, ein von der anderweitigen — wir wollen sie kurz die Familiengesinnung nennen —

häuslichen Gesinnung ganz verschiedenes? Soll, darf diese Gesinnung im öffentlichen Leben eine andere sein als die gleichsam erweiterte des Hauses? Kann sie eine andere sein? Solche Spaltung ist in der That ein doctrinäres Machwerk und wirklich ärger als die Spaltung der Seele in Gedächtniß, Erinnerungskraft, Verstand rc. Aufopferungsfähigkeit, Theilnahme, Hülfreichheit und Mitleid, Duldsamkeit, Langmuth, Auctoritätserkennung, Gehorsam rc., sie sind alle gleicherweise Momente der öffentlichen und häuslichen Gesinnung. Oder sind sie es nicht? Aber wenn sie es sind, und wenn die Differenz nur lediglich darin besteht, daß, was im engen, warmen, nahe liegenden, dringenden und zwingenden, durch Gewöhnung und Liebe gestärkten Familienkreise gewonnen und entwickelt ist, nun in weitern Kreisen, aller Selbstsucht, wie sie solcher Familienbildung sich ein- und anbilden muß, entkleidet auch noch sich kräftig erweisen und zur thätigen Wahrheit werden soll? Und wenn das ist: Kann denn wieder eine Gesinnung des Gemeingeistes entwickelt werden, ohne die häusliche vorauszusetzen, sich auf sie zu stützen, sie fortdauernd zu üben? So müssen wir denn auch hier schließen wie beim Unterricht, daß nach S.'s Trennung auch die Schule das Wenige, was er ihr anweist, nicht leisten kann, also die Verpflichtung, welche er ihr zuweist, nicht übernehmen kann. So würde denn eine Schleiermachersche Schule gar nicht existiren können, da sie beide Seiten der ihr überwiesenen Aufgabe nach seiner Begrenzung nicht lösen kann? Wir antworten ganz zuversichtlich: Ja, solche Schule kann nicht existiren und hat auch noch nie existirt. Sie ist ein Gedankending. Will man uns entgegnen: man müsse solche Sonderungen cum grano salis verstehen, so müssen wir auf S.'s Cautelen, die wir wörtlich hingestellt haben, zurückweisen, und dürfen sagen, daß das etwa zuzustreuende Salz, das die Schule soll möglich werden lassen, leicht die Schule selbst als eine Schleiermachersche ganz überschütten oder doch als solche sehr unkenntlich machen dürfte. Es kann und wird doch Niemand in der Welt behaupten, daß man eine Gesinnung für das öffentliche Leben oder gar einen Gemeingeist entwickeln kann, ohne von einem religiösen und allgemein ethischen Standpuncte aus.

Wir kommen nun zu den Sätzen sub Nr. 3. Zunächst bemerken wir, daß dieselben sich vornehmlich nur auf die mittlern und höhern Schulen beziehen, weil sie erst nach Abhandlung derselben ausgesprochen sind; indessen wir thun S. kein Unrecht, wenn wir sie überhaupt für alle Schulen als ausgesprochen ansehen. Zunächst ist schon sub Nr. 2 den Schulen die Entwicklung der Gesinnung vom ethischen und religiösen Standpuncte abgesprochen, und das bezog sich auf alle Schulen; wir

finden ferner unter den Lehrgegenständen der Volksschule keinen Religionsunterricht, nicht einmal Bibellesen, höchstens Mittheilung von biblischen Geschichten als Stoffliches für den nachherigen Religionsunterricht; wir können fast die ganze Begründung, warum kein Religionsunterricht statthaben solle, und namentlich den Grund, daß ja der Confirmandenunterricht dadurch als unzureichend erschiene, auf alle Schulen beziehen. Wir müssen einer solchen kirchlichen Auctorität gegenüber hier schon weitläufiger zu Werke gehen, denn es dürfte Mancher ob dieses Ausspruches eines solchen Mannes verwundert sein, Mancher aber für sein schlechtes Lehren einen Trost und eine Entschuldigung finden, weil es ja ein ungehöriger Gegenstand sei, den man nur noch in der Schule Ehren halber habe. Es mögen uns die Leser zugute halten, wenn wir sie in Minutien führen: es gilt hier das Leben oder Sterben der Schule; ja möchte sie immerhin sterben: es steht noch mehr auf dem Spiele, was hier auszusprechen ungehörig ist.

Zunächst unsere hohe Achtung vor einem Manne, der seinen Gedanken als das Ergebniß seiner Forschung unverholen und unumwunden vor der Welt ausspricht, unbekümmert um die allgemeine im Volke herrschende Ansicht. Dazu gehört eine Art Muth, den eben das reine Forschen nach Wahrheit und nur nach dieser dem Forscher giebt. Wer uns gefolgt ist in der Darlegung des Schleiermacherschen Systems, den kann dieß Ergebniß, aus den Schulen den Religionsunterricht und Alles, was mit ihm zusammenhängt, zu verweisen, nicht auffallen; er mußte es ja erwarten. Wenn die Schule nicht zu erziehen hat, wenn den Ideen keine Macht zugestanden wird auf die Entwicklung der Gesinnung, wenn Kirche, Staat, Schule gesonderte Veranstaltungen sind, wenn der Unterricht nur formale Kraftentwicklung ist, wenn die Jugend nur da ist, um von irgend Jemand zu irgend etwas erzogen zu werden, wenn eine Erziehung nach den verschiedensten Seiten von den verschiedensten Personen und Mächten möglich gedacht ist; dann kann die Kirche nicht müßig beim Erziehungsgeschäfte zuschauen, sondern muß ihren Antheil haben, und da eine Erziehung für die Kirche und für fromme Gesinnung als eine vom anderweitigen Unterrichte loszutrennende denkbar gesetzt ist, so isolirt sich danach die Kirche mit dem Zögling, um ihre Aufgabe an ihm zu erfüllen. Sollte nun aber doch nicht S. mit sich selber in Widerspruch gerathen und etwa doch sich von der Doctrin haben zu einem Ergebniß hinreißen lassen, das er nach einem andern Principe nicht zulassen kann? Die Pädagogik soll beruhen auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem bestimmten Gesammtleben im Einzelnen und Großen gerade ist. Schleiermacher selbst würde zunächst nicht leugnen, daß das, was das

Gesammtleben von den Schulen beansprucht, gerade eben so sehr in das Gebiet der ethischen Einsicht gehört, wie das, was sie vom Hause und von der Familie und der Kirche und dem Staate beansprucht. Wenn sich nun aber ergeben sollte, daß in dem gesammten Volksbewußtsein die Ansicht noch herrscht, daß eine Schule ohne Religionsunterricht und namentlich die Volksschule gar nicht ohne solchen sein könne, wenn das Volk von der Doctrin (die nur uns Bücherlesern bekannt ist), welche keinen Religionsunterricht will, nichts weiß, ja wenn die bei weitem größere Mehrzahl des Volkes in einer Volksschule den Unterricht außer der Religion als einen neumodischen Putz ansieht, dann dürfte der Schluß der Doctrin doch mit jenem ersten Grundsatz in Widerspruch stehen. Wir möchten wohl einmal sehen, wenn S.'s wie unser eigenes Princip einmal in Erfüllung gienge, daß die Schule Gemeindeanstalt sei, wie viele Gemeinden etwa den Religionsunterricht aus der Schule wegnehmen lassen würden.

Ehe wir weiter gehen, wollen wir unsere Leser bitten, hier sich erst in Gedanken zu wiederholen, was wir bereits oben gesagt haben über die Trennung solcher erziehenden Mächte, über die Unmöglichkeit eines isolirten Religionsunterrichtes, über die Undenkbarkeit einer Schule ohne Mitwirkung bei der Erziehung, und über die Einseitigkeit, in der S. die Nothwendigkeit der Schulen und damit ihr Wesen aufgefaßt hat. Wir halten uns dann der Wiederholung des Allgemeinen überhoben und haben es dann nur noch mit der Prüfung der einzelnen Sätze zu thun. „Der „Zweck der Andachtsübungen ist gut", sagt S. „aber doch dürfen sie „dem öffentlichen Unterrichte nicht viel Zeit nehmen und nur dem in die „Hand gegeben werden, dem die Andacht selbst eine Wahrheit ist; da„durch aber werden sie zu beschränkt, und so legen wir die Veranstal„tung zur Erweckung des religiösen Princips allein in die Kirche und „in die Familie." Der Zweck ist also gut; nun — dann wähle man auch die rechten Mittel. Man mache die Andachten so lang und gebe ihnen im öffentlichen Unterrichte so viel Raum, als zur Erreichung des guten Zweckes nothwendig ist, und wenn das zweite nothwendige Mittel ein Lehrer ist, der auch andächtig sein kann, nun so nehme man keinen andern. Das scheint sich doch gar sehr von selbst zu verstehen, so daß man sich füglich über diesen Satz wider den Religionsunterricht und die Andachtsübungen wundert. Man würde ja durch solche Deduction eben so gut jeden andern Unterrichtsgegenstand und jede andere Schulveranstaltung wegdeduciren können. Der Grund ist daher nur unter der Voraussetzung gültig, daß der Religionsunterricht und die zu ihm gehörigen Veranstaltungen nicht wesentlich zur Schule gehören, d. h. er ist ein Scheingrund

und nur die Wiederholung der Annahme. „Der Religionsunterricht kann erspart werden", fährt S. fort, „zunächst weil die Schulen jetzt keine „kirchlichen Anstalten mehr sind und die Kirche ihre Rechte anderweitig „wahrnimmt." Also nur um der Kirche willen ist Religionsunterricht, weil doch eine Kirche da ist, welche die ältere Generation zu erhalten hat, für die sie also die jüngere nun auch erziehen muß. Nirgend zeigt sich nun diese Deductionsweise schwächer als hier. Also auch nicht einmal die Religion um des Menschen willen. Wo also nun eine Kirche fehlt, da dürfte der Religionsunterricht fehlen. Die Sache steht factisch anders. Es hat der Unterricht in den christlichen Ländern mit dem Religionsunterrichte begonnen; er ist das principium des Unterrichtes, er die Basis, worauf das Schulwesen in christlichen Ländern erwachsen ist, worauf derselbe auch heute noch in dem ganz freien Amerika, so weit von Volksschulen die Rede ist, erwächst. Die andern Gegenstände sind Eindringlinge, Hülfswissenschaften zunächst für den Religionsunterricht, weil, wie schon oben gesagt, ein Religionsunterricht ohne Hülfnahme anderer Lehrgegenstände nicht existiren kann. Diese Eindringlinge haben so viel Raum eingenommen, nach innen und nach außen, und ihnen ist so viel Kraft zugewiesen, daß der eigentliche Hausgründer und Hausbesitzer der Schule bei Seite gedrängt ist und nun schließlich ganz hinausgeworfen werden soll. Wie wenn man nun gegen S. so darlegte: Als die Schulen noch Kirchenanstalten waren, da war der Religionsunterricht in seinem Rechte; seit nun die Schulen nicht mehr Kirchenanstalten sind, so steht es um den Religionsunterricht schlecht, also müssen sie wieder Kirchenanstalten werden, damit eben das Unerläßliche nicht unterbleibe? Diese Deduction ist nicht neu und hat eben so viel Berechtigung wie die S.'s, nur hält sie den Religionsunterricht für unerläßlich und S. hält ihn für überflüssig, und nur weil er ihn für überflüssig hält, hat sein angeführter Grund eine Wahrheit, d. h. er ist eben auch nur eine Wiederholung der Voraussetzung.

„Der Religionsunterricht in den Schulen würde den Confirmanden„unterricht als unzulänglich erscheinen lassen," das soll wohl heißen: wenn noch mehr Unterricht als der Confirmandenunterricht nöthig ist, so hat man ja diesen nur zu erweitern; wenn aber hinzugesetzt wird, „in den Gymnasien werde der Unterricht zur Theologie oder er bleibe trocken rc.", so sagt das nur wieder etwas, was in der Voraussetzung liegt, daß der Unterricht im Gymnasium überflüssig sei, sonst würde man bei einer andern Voraussetzung so deduciren: da das Theologielehren nicht gut ist, so unterlasse man das, und da die jetzigen Lehrer dann aber nur Trockenes, Todtes, Schwankendes und Unsicheres vorbringen,

so stelle man solche Lehrer an, welche wie die Lehrer der Kirche, ohne Theologie zu lehren, Frisches, Lebendiges, Festes, Sicheres lehren. Warum sollte das Gymnasium nicht eben solche Lehrer haben können, wie nach S. die Kirche deren viele, ja deren ohne Ausnahme zu haben scheint?

Nach allen diesen Gründen — wir haben deren nicht mehrere von Bedeutung auffinden können — hält sich S. zu dem Schlusse berechtigt: „Wenn man anfängt, den alten Zustand wieder herzustellen, so ist das „nur ein Mißverständniß, in keiner Weise aber ein Fortschritt." Wer von der entgegengesetzten Annahme, daß der Religionsunterricht in der Schule unerläßlich sei, ausgeht, der wird aus den vorher den Schleiermacherschen gegenüber gestellten Deductionen sich gleicherweise zu dem Schlusse berechtigt erachten: das in neuerer Zeit sichtbare Zurückdrängen des Religionsunterrichtes ist nur als ein Mißverständniß über das Wesen der Erziehung und Bildung zu bezeichnen und in keiner Weise als ein Fortschritt. Es fällt uns nicht ein, mit solchen Gründen, die wir eben für petitiones principii halten müssen, solchen Satz, wie er von uns ausgesprochen ist, zu beweisen; wir wollten nur eben darthun, daß die bis hieher von S. angeführten Gründe in Wahrheit nur die Wiederholung der zu beweisenden Annahme sind, weil sie ohne solche Annahme ihrer Beweiskraft entbehrten. So bleiben uns denn die letzten Gründe noch übrig. „Das Wiederaufnehmen und Hervortreten der Andachtsübun„gen und des Religionsunterrichtes hängt mit einer besondern Modifi„cation des religiösen Interesses zusammen." Wir wollen Schleiermacher gegenüber nicht behaupten, daß niemals in den Schulen der Religionsunterricht gar nicht statrgehabt hätte; er hat unserem Wissen nach mindestens auf allen Lectionscatalogen gestanden. Nur wenige Anstalten machen davon eine Ausnahme, die heute schon alle in ihrem sogenannten rein humanistischen Princip oder in dem rein realistischen Sumpfe ihr menschliches Lebensende gefunden haben. Aber wir müssen doch hier daran erinnern, daß es eine Zeit in der Kirche gegeben hat, in der die Predigt am ersten Pfingsttage über das Thema: wie gut es sei, in einer Wirthschaft Backpflaumen zu haben, viele ebenbürtige Schwestern hatte, und daß es in solcher Zeit gleichgültig war, ob die Kirche oder die Schule den Religionsunterricht hatte oder nicht hatte, und daß nur der Rückblick auf eine solche dürre Zeit und deren Nachwehen einen Zustand herbeiführen konnte, der den Religionsunterricht in den Schulen fraglich erscheinen und auch wohl noch dürr und todt werden lassen kann. Wenn nun nach einer solchen Zeit Religionsandachten und Unterricht wieder aufgenommen werden, so hängt das mit einem erneuerten Hervortreten eines religiösen Interesses zusammen, aber nicht mit einer

besondern Modification desselben. Man möchte denn das Sein eine besondere Modification des Nichtseins nennen wollen. Das Auftauchen und Hervortreten des Religionsunterrichtes und der Andachten ist, so kann man auch sagen, eine Reaction des naturberechtigten Interesses gegen die praktisch gewordene Doctrin einer sogenannten wissenschaftlichen Theologie; daß die Lehrer in den Schulen länger in solcher Doctrin beharren als das Volk, und daß sie darum vielleicht auch noch lange ihren Religionsunterricht schlecht ertheilen werden, das liegt auf der Hand und kann auch zugegeben werden; aber das abzustellen ist dann Sache der Schulgemeinden. Ja, wenn Schulregiment wie Schule nicht von der Wissenschaft und Doctrin allein beherrscht wäre, sondern wenn den Gemeinden ihr Recht geblieben wäre, wir würden schwerlich hier solche Sätze zu bekämpfen nöthig haben.

Hiemit ist denn nun auch wohl das erledigt, wenn S. sagt: „so „kommt noch ein Nachtheil hinzu, indem eine Einseitigkeit hineingelegt „wird; eine bestimmte Auffassung des Christenthums, nicht von allen „der Kirche angehörigen Gliedern anerkannt, findet mehr oder weniger „Eingang und wird in den Schulen bevorzugt, und die Schule, die das „ausgleichende Princip stets im Auge haben sollte, ruft eine Opposition „hervor gegen einen Typus, den das religiöse Leben in einem andern „Umkreise gewonnen hat und gegen das oft wirksame religiöse Leben in „den Familien." Indessen es ist um anderer Ursachen willen nöthig, auf diese Gründe noch näher einzugehen. Wir wollen nicht auf Herrn Diesterwegs allgemeinen Religionsunterricht als das Auskunftsmittel hinweisen, womit man die von S. bezeichnete Gefahr vermeiden und doch den Religionsunterricht in den Schulen retten könnte, denn es dürfte uns gar bald geantwortet werden, daß ohne eine bestimmte Fassung das Christenthum nicht gelehrt werden kann; wir wollen vielmehr Schritt für Schritt gehen. Es soll einmal Alles zugegeben werden, was S. hier sagt, so würde nach ihm der Religionsunterricht in den Schulen da zulässig sein, wo die Familien nicht in ihrer religiösen Auffassung durch die Schule gestört werden, also wo die Familien 1) unter einander und 2) zugleich mit der Schule eine gleiche Fassung des Christenthums haben. Das erstere wird allerorts da der Fall sein, wo die Familien einen gemeinschaftlichen Geistlichen haben, und das zweite würde überall der Fall sein, wo den Gemeinden ihr Recht an der Schule gelassen wäre. Die Zahl dieser Gemeinden verhält sich aber gegen die, welche keine einheitliche Fassung des Christenthums haben, wie 999 zu 1. Für jene Alle würde also S.'s Deduction wegfallen. Demnach wäre die von S. zu Grunde gelegte oder befürchtete Sache nur eine Ausnahme und ein

besonderer Fall, der natürlich in einer Pädagogik gar keine Berechtigung hat. Hätte S. unsere Tage gesehen, er würde unserer Ansicht Recht geben müssen, denn wo Familien mit der Confession der Gemeinde nicht übereinstimmen, da scheiden sie aus und — gründen eigene Schulen, und selbst die religions- oder confessionslosesten Separatisten gründen keine Volksschule ohne Religionsunterricht. So bleibt denn nur noch die Seite zu betrachten übrig, „daß der Religionsunterricht in den Schulen „eine Opposition hervorrufe gegen einen Typus, den das religiöse Leben „in einem andern Kreise gewonnen hat." Hiebei haben wir nur zu fragen, ob das weniger oder nicht in einem viel höhern Grade der Fall sein wird, wenn die Kirche und die Geistlichen den Religionsunterricht ertheilen? Oder hat man die Theologen ohne Confession zu denken, während die Lehrer eine solche haben? Oder ist überhaupt der ordinirte, an seine kirchliche Confession gebundene, auf sie verpflichtete Geistliche eine andere die Gegensätze mildernde Kraft als ein christlich gesinnter Lehrer? Oder hat die katholische Geistlichkeit, welche doch den ganzen Religionsunterricht in Händen hat, nicht etwa eine Opposition gegen andere Kirchenparteien wach erhalten? Kurz, wir verstehen diesen Grund nicht, wenn er nicht heißen soll, es müsse gar kein Religionsunterricht ertheilt werden weder von der Kirche noch von der Schule. In einer noch größern Verlegenheit aber finden wir uns mit dem Satze: „die Schule habe das ausgleichende Princip stets im Auge zu behalten". In Beziehung auf die politische Gesinnung ist er oben schon nur in andern Worten vorgekommen, wonach die Schulen darauf hinwirken sollen, daß die politische Ungleichheit verschwinde, weil sie ohnehin im Abnehmen begriffen sei. Aber daselbst wurde doch noch eine Gemeingeistentwickelung in den Schulen zugelassen ohne individuelle Beziehung. Mit dieser Zulassung war denn auch eine solche Wirkung denkbar; aber für die Religion wird der Schluß gezogen: darum muß die Schule in selbiger gar nicht unterrichten. Wie soll sie denn die Ausgleichung übernehmen? Oder soll durch Unterlassung des Unterrichtes eben der Indifferentismus das Ausgleichungsmoment werden? Auch das geht nicht, wie das die Neuzeit in der Praxis beweist, obwohl es nach der Doctrin gehen müßte. Das Naturgemäße läßt sich nicht durch Regirung nach der Doctrin abweisen. Eine Staatsschule kann eine Zeit lang in solche Doctrin eingehen, eine Gemeindeschule wird es nie, und wenn die Doctrin nicht Gewalt üben will, so wird sie auch in den Staatsschulen dem Volksbedürfnisse und dem menschlichen Bedürfnisse sich fügen müssen.

So kommen wir in dieser fraglichen Angelegenheit zu dem Schlusse, daß die Theorie Schleiermachers ihn mit Nothwendigkeit zu der Aus-

schließung des Religionsunterrichtes führen mußte, daß aber die Begründung und Rechtfertigung der Anwendung derselben auf dem Gebiete der relativen Pädagogik gänzlich unhaltbar ist, ja daß sie eben nicht viel mehr als die Wiederholung des theoretischen Ergebnisses selbst ist. Sind wir zu andern Ansichten als Schleiermacher gekommen, so wollen seine Freunde wie über ihn so auch über uns das Urtheil fällen, daß auch wir nur wie er die Wahrheit suchen, und wollen sich sagen, daß vor diesem Forum keine Auctoritäten gelten.

C. Die Organisation der Schulen und der Unterricht.

Schleiermacher sondert zunächst die Jugend in zwei große Classen, a) welche zur eigentlichen Volksmasse gehören, b) welche nicht zur eigentlichen Volksmasse gehören, oder a) welche später in die regierte und b) in die regierende Classe eintreten werden. „Wiewohl erst in der dritten „Periode diese Differenz eintreten soll, so erleidet dieß doch nach der noch „in der Gesellschaft herrschenden Meinung eines angeerbten Vorzuges, „und nach andern angeborenen Differenzen, z. B. Wohlhabenheit der Eltern, „auch schon eine Modification für die Erziehung in der zweiten Periode. „Demgemäß ist ein Unterschied zu machen zwischen einer Erziehung und „Unterweisung, welche den Charakter dieser Periode ganz rein erhält, „und derjenigen, die schon Manches aus der dritten Periode vorweg„nimmt. Das eine ist die Trivialschule oder reine Volksschule, „das zweite die gemischte, in welche schon Elemente aus der höhern „Schule hinein kommen. Man darf dieß nicht etwa sondern in ländliche „und städtische Volksschule, denn das gäbe nur eine Berechnung für die „nächste Umgebung, vielmehr ist auf die Differenz der Stände Rücksicht „zu nehmen, insofern diese durch öffentliche Schulanstalten repräsentirt wird."

Dieses Hauptscheidungsprincip der Schulen müssen wir einmal näher prüfen. Vorweg muß hier schon darauf hingewiesen werden, daß dieses Scheidungsprincip ihm für die regierende Classe in den Schulen andere Unterrichtsgegenstände liefert und so die sogenannten höhern Schulen construiren hilft. Zunächst hat S. nirgends gesagt, wen er als regierend und regiert setze. Wenn er nun die höhere Bildung für die Regierenden beansprucht, so fragt man doch rückwärts: sind denn Alle, welche eine höhere Bildung haben und solche für das Berufsleben, ja sogar für ihr Geschäftsleben haben müssen, nun schon Regierende? Oder sollten alle Staatsbeamten Regierende sein? Es möchte das Moment des Regierens beim Arzte, Richter, Soldaten, selbst vielen Regierungs- und Ministerialräthen schwer nachzuweisen sein, und doch werden sie einer höhern Bildung, ja zum Theil der höchsten nicht entbehren können. Aber

davon abgesehen, so besteht der ganze Staatsverband gar nicht im Verhältniß von Regierenden und Regierten, und demgemäß kann eine Schulclassification gar nicht darnach gemacht werden. Doch wir müssen hier bemerken und dürfen nicht verschweigen, daß eine solche Auffassung der Differenz von höhern und niedern Schulen auch noch ohne alle ethische Berechtigung ist. Welch eine Zerklüftung der Jugend, wenn die eine vom Beginne an soll als Massentheilchen angesehen werden, während der andere Theil die Massen dereinst zu beherrschen den Anlauf nimmt. Solche Anschauung ist eine rein doctrinäre, und wenn sie Wahrheit ist, dann ist es richtig, daß auf jedem Dorfe ein Gymnasium und eine Universität sein muß, damit jedes Kind doch mindestens die Möglichkeit habe, ob es nicht auch zu den Höhern, den Regierenden gelangen könne, damit es eben, wie S. ausdrücklich will, eine freie That des Kindes und Knaben und Jünglings sei, wenn das höhere Ziel nicht erreicht wird. Wenn solche Anschauung des Verhältnisses richtig ist, dann bleibt vor dem Richterstuhle der Ethik nur der einzige Ausweg übrig, die Jugend öffentlich von Seiten des Staates von da ab ganz zu übernehmen, wo der Wettkampf nach dem Regierungsziele beginnen kann. Solche Ansicht vom Staate führt nach S. freilich zur Platonischen Republik; nach dem Jahre 1848 führt sie zur socialen Republik, zum Communismus. Wir haben nun einmal trotz aller Aufforderung in S.'s Pädagogik nicht Politik treiben wollen, und so wollen wir hier abbrechen, und uns begnügen, die Gefährlichkeit dieser Grundansicht aufgedeckt zu haben. Daß sich uns der Staat nicht wie die Leinewand durch Aufzug und Einschlag zusammensetzt, das haben wir oben schon einmal gesagt.

Wir müssen aber noch eine Frage aufwerfen, die uns mehr innerhalb des eigentlichen Feldes der Pädagogik erhält. Wenn die Grundscheidung S.'s nun einmal eine richtige wäre, und wenn einmal die Gemeinde der Schulherr würde, wie er es mit uns verlangt, wie kann diese nur den Gedanken aufkommen lassen, einige Schüler zum Regieren und andere für die Masse erziehen zu lassen? Wie darf überhaupt ein Mensch den andern ein Massentheilchen nennen, ihn gar dafür bestimmen wollen? — Was soll heißen: „insofern die öffentlichen Schulanstalten die Differenz der Stände repräsentiren"? Sollte nun S. nur zwei Stände kennen, die Regierenden und Regierten? Fast scheint es so, denn das Wesen der Stände, was das eigentlich wahre ist, und von dem aus allein ein Schulorganismus construirt, von dem aus allein die Schulen geboren werden, ist hernach in der weitern Entwicklung gar nicht berücksichtigt. Wenn ferner gesagt wird: „eine Scheidung nach ländlicher und städtischer Volksschule gäbe nur eine Berechnung für die nächste Um-

gebung", so spricht sich darin die Andeutung aus, daß S. wohl auch an andere Scheidungsprincipien der Schulen gedacht hat, daß er aber bei der seinigen dennoch stehen bleibt, weil er den organisch gegliederten Staat nicht anschaut. Freilich ist eine Theilung nach Stadt und Land eine ganz local-mechanische Theilung der Menschenmassen, wie die Theilung des Staates nach den politischen Gemeinden eine allermechanischste ist, welche je erdacht worden. Die Masse gliedert sich eben anders als nach solchen localen Bestimmungen.

Das Ziel dieser Schulen steckt S. folgendermaßen: „Bei der in „der Volksschule zu erziehenden Masse ist der Endpunct der, daß sie in „die Gewerbe eintreten, in denen besonders mechanische Geschicklichkeit „vorausgesetzt wird. Das Ende der Schulbildung für die Volksjugend „und der Uebergang in die Geschäftsbildung fallen zusammen. Die Er„ziehung hört damit noch nicht auf, wird aber überwiegend technische Ge„schäftsbildung und fällt wieder der Familie anheim." — „Die Haupt„aufgabe der Schule ist, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen „Menschen zu bilden." Mit wahrer Befriedigung begrüßen wir dieß Resultat und wollen es als das bezeichnen, was wir für alle und jede Schulen verlangen: Berufsbildung. Jeder hätte wohl ein anderes Ergebniß und etwa ein solches erwarten müssen, daß die Volksschule endete, wenn der Zögling fähig geworden wäre, sich regieren oder leiten zu lassen und wenn er dafür auch die nöthige Fertigkeit erworben hätte. Man glaube nun etwa wieder ja nicht, als wäre dieß nur wieder von uns eine Consequenzmacherei, sondern hören wir nur S. selber. „Geht „man nun davon aus, den Gegensatz zwischen Leitenden und Geleiteten, „den wir relativ gelten lassen" (S. hat ihn ursprünglich an die Spitze der Theilung gestellt, wie S. 359—361 zu lesen ist, während diese Worte 384 stehen), „als einen absoluten aufzustellen: so sind die geleiteten „Classen, abgesehen von ihrem Geschäfte, bloß Organe der leitenden Classen, „an sich also Null im Gesammtleben. Gesetzt, wir wollten von diesem „Extrem auch ausgehen:" (S. ist bisher wirklich von keinem andern Momente ausgegangen, denn das einzige, was er noch berührt hat, das verwirft er auch sogleich) „so müßten wir doch auch die Regierten als „lebendige Organe ansehen, als solche, die vermöge ihres Willens „regiert werden können. Auf den Willen giebt es einen doppelten Ein„fluß, der absichtlich ausgeübt werden kann, durch die Empfindungen „und durch die Vorstellungen. Durch einen Einfluß auf die Empfindungen „geleitet werden, heißt durch Hoffnung und Furcht geleitet werden:" (ob Liebe, Anhänglichkeit, Dankbarkeit nicht mit in das Gebiet der Empfindungen gehören, durch die das Wollen mit bestimmt wird?) „das

„wäre der wahrhaft knechtische Zustand; wo dieser noch besteht, da ist „die Volksbildung gleich Null. Die Menschen müssen so regiert werden, „daß der Einfluß auf den Willen durch die Vorstellung geübt wird. Was „also erreicht werden müßte, wäre die Ausbildung des Vor„stellungsvermögens, damit auf diese Weise ein Zusammenhang „zwischen den Regierenden und Regierten begründet würde." Wir sehen aus diesen Worten, wie S. wohl erkennt, daß er aus seinem Scheidungsmoment der Schulen her die Aufgabe hätte ableiten müssen; wie er aber einräumt, daß dieses Moment nicht in seinem Extrem genommen werden dürfe, ohne zu Absonderlichkeiten zu führen; wie er zwar noch möglichst viel aus demselben her zu gewinnen sucht, indem er doch den Geleiteten noch ein Geschäft zuweist und sie lebendige Organe sein läßt; wie er aber auch zugleich einlenkt von der Spitze seiner Scheidung auf ein viel allgemeineres Feld. Wir unsererseits vermissen dann aber, wenn diese hier limitirende Betrachtung, die freilich erst am Ende sich findet, zu Grunde gelegt werden soll für die Schulscheidung, nun ein sicheres und festes Princip namentlich für eine Aussonderung der Trivialschule oder reinen Volksschule von der gemischten. Doch mit dieser Limitirung wäre auch noch nicht das uns überraschende Ziel für die reine Volksschule gefunden, wenn nicht S. ganz seinen Weg der Deduction verlassen hätte. Er fährt so fort: „Gehen wir von einem andern Puncte aus. Insofern „der Staat aus Familien besteht und die Einzelnen wieder Familien be„gründeu: so haben auch auf der niedrigsten Stufe die Regierten auf „jeden Fall Antheil an der politischen Seite des Lebens, sie regieren „selbst. Sie haben einen Theil des Gemeingutes zu verwalten. Der Wohl„stand des Einzelnen ist die Basis des Wohlstandes des Ganzen. Es „sollen die Zöglinge also so abgeliefert werden, daß sie im Stande sind, „das Gemeingut vollständig und ordentlich zu verwalten." (Wir erlauben uns nun nur noch hinzuzusetzen, daß sie auch in sociale Verbände eintreten und directe Staatspflichten haben und Kirchenglieder ꝛc. sind.) „Das „ist es, was man im gemeinen Leben den praktischen Verstand nennt. „Hauptaufgabe der Volksschule ist, die Jugend für ihren „Kreis zu verständigen Menschen zu bilden." So findet denn S. die Berufsbildung nicht bloß mit uns übereinstimmend, sondern er findet sie auch auf unserm Wege, indem er den Gang seiner Betrachtung aufgiebt, sich hinbegiebt auf das Feld, wo er seinen Zögling lassen will, ihn aber da nicht bloß im Geschäfte, sondern nach seinem Berufsleben erfaßt und darnach die Schulaufgabe bestimmt.

Könnte es nach dieser weitläufigen Mittheilung den Schein gewinnen — wir haben hier eben zu unserer eigenen Controle einen so

ausgedehnten Abschnitt gegeben —, als ob wir nur einseitig die Ansicht S.'s aufgefaßt und so ihm gleichsam muthwillig oder böswillig eine Inconsequenz vorgeworfen hätten, so müssen wir schon zu unserer eigenen Rechtfertigung auch in den weitern Motiven für die Schulscheidung weitläufigere Auszüge bieten. Schleiermacher fragt: „Wie verhält sich in der„selben Periode der Bildung die Jugend, die nicht zur eigentlichen Volks„masse gehört?“ „Auf der einen Seite muß die Fortschreitung überall „ein und dieselbe sein, auf der andern Seite, weil das Ende ein ver„schiedenes ist, indem nämlich nicht bei allen auf den Cyklus der Schul„bildung die Bildung für mechanische Geschäfte, sondern theils höhere „Geschäftsbildung, theils höhere wissenschaftliche Ausbildung folgt: so „möchte das doch schon auf diese eine Rückwirkung haben.“ ... „Je„doch bietet sich uns ein noch wesentlicherer Unterschied dar, „der noch tiefer in die Sache selbst hineinführt. Wir gehen auf die „obige allgemeine Eintheilung der Bestimmung der Jugend zurück; die „Einen gehen in ihrem spätern Leben in die Region der Leitenden über, „die Andern sind und bleiben überwiegend Geleitete. Wenn nun letztere „in der Volksschule gebildet werden, erstere in den höhern Anstalten, und „wenn wir demnach die Bildung der Jugend, welche Antheil an dem „Regieren erhalten wird, im Fortgange unserer Untersuchung ins Auge „zu fassen haben: so ist doch nicht nur das Regieren selbst ein verschie„denes und enthält eine Menge von Stufen, sondern die von uns auch „noch zu berücksichtigende Masse ist auch zu groß, als daß für sie die „Bildung eine gleiche sein könnte. Wir sondern uns als den letz„ten Ausschuß aus dem Ganzen, die auf dem höchsten „geschichtlichen Standpunct stehen durch die Mittheilung der „Wissenschaft und im Besitz der leitenden Principien. Zwischen diesen „und den durch die Volksschule gebildeten Ackers- und Ge„werbsleuten liegt noch eine bedeutende Masse in der Mitte. „Nämlich abgesehen von dem eigentlichen Regieren giebt „es eine große Classe, die einen bedeutenden Einfluß auf „eine große Zahl anderer Menschen ausübt, dadurch vor„züglich, daß sie zwar Geschäfte und Gewerbe, aber in grö„ßerem Stile und mit größerem Aufwande von Kräften treibt „und viele mechanische Arbeiter beschäftigt und beaufsichtigt, „also ein Regiment zu führen hat. Es ruht dieß nun freilich bloß „auf dem Boden eines in das Große getriebenen Gewerbes und scheint „nur Gewerbsbildung nothwendig zu machen; allein mit dem Handel „verbunden bietet ein solches Geschäftsleben Anknüpfungspuncte an die „außerhalb eines Staates liegenden Verhältnisse dar, und dadurch wer-

„den allerdings auch andere Bildungselemente erfordert. Es läßt sich „auch schwer durchführen, wenn ein solcher Einfluß wie der eines Fabrik„herrn auf seine Arbeiter nicht auf der Differenz der Bildung beruht; „denn bloße Abhängigkeit von Privatverhältnissen kann nicht auf eine „ruhige und heitere Weise ertragen werden: es wird immer Zwang oder „Willkür sich geltend machen, wenn nicht ein Unterschied der Bildung „das ganze Verhältniß auf eine natürliche Weise gestaltet. Wenn nun „Jene, die auf dem höchsten geschichtlichen Standpuncte „stehen, eine nähere Beziehung zur Wissenschaft haben, „und diese, die im Gewerbsleben regieren, eine nähere „Beziehung zum praktischen Handeln: so eignet jenen „eine größere formale, diesen eine größere materiale „Bildung. Die höhere formale Bilduug soll in den Bildungsaustalten „gepflegt werden, die im Boden der Wissenschaft wurzeln; in der Mitte „zwischen diesen und den Volksschulen liegt dann das, was wir die „**Bürgerschule** im höhern Sinne des Wortes nennen."

Hienach ist also S. wirklich bei dem Unterschiede von Regierenden und Regierten stehen geblieben, und wir können die Pädagogik nicht von der Gefährlichkeit für Staat und Ethik freisprechen und müssen hier hinzusetzen, daß auch nicht einmal wieder das Princip hat rein festgehalten werden können. Denn um auch nur das einfachste Ergebniß für die Differenz der Bürgerschule und des Gymnasiums aufzufinden, oder um den geringsten Inhalt beider zu bestimmen, hat S. nicht von Regieren und Regiertwerden ausschließen können, sondern er hat nach den Geschäften und in specie nach den Fabrikherren und nach dem damit etwa verbundenen Handel greifen müssen, um doch mindestens etwas für seine Bürgerschule, nämlich materiale Bildung, aufzufinden. Daß er nun bei dieser Inconsequenz, zusammen gehalten mit der ganz untergeordneten Auffassung der Bedeutung der Schulen, schließlich von einem materialistischen Standpuncte aus auch auf einen materialistischen Unterricht kommt, das kann nicht weiter verwundern; wir wollen aber auch nicht unerwähnt lassen, wie nahe er dem eigentlichen Scheidungspuncte gewesen ist. Von hier ab können wir nun uns mehr beschränken.

Schleiermacher bestimmt die Unterscheidung und Begrenzung der Schulen im Folgenden so: „Die Organisation der Bürgerschule und ihre „Abgrenzung in Beziehung auf Volks- und Gelehrtenschule ist von po„litischen Verhältnissen abhängig, je nachdem die in ihr ausgebildeten „Bürger mehr oder weniger an der Leitung der Communen Theil nehmen. „Je mehr es für nothwendig und unerläßlich im Staate gehalten wird,

„daß Alle, welche an dem Regieren Theil nehmen wollen, wenigstens „der Form nach die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen: um so noth„wendiger wäre es, insofern auch die Gewerbtreibenden an der Leitung „Antheil haben können, auch diesen die wissenschaftlichen Principien mit„zutheilen, damit sie ohne Schwierigkeit in die leitende Classe übergehen „können." Demgemäß würde also die Entwickelung der Bürgerschule mit der Verfassung des Staates zusammenhängen. Gott sei Dank hat es bisher in Preußen noch nicht ein solches Staatsschulregiment gegeben, das den Bürgerschulen die wissenschaftlichen Principien darum vorzuenthalten befohlen hätte, weil nach der Verfassung ihre Schüler noch nicht Minister werden konnten. Hat denn die wissenschaftliche Erkenntniß und eine Beschäftigung in ihr keinen andern Werth, als für das Regieren zu befähigen und regierungssüchtig zu machen? Wir wüßten nicht, was der wahren Wissenschaft ferner läge als dieses beides. Es ist zwar nicht zu leugnen und kann auch nicht bestritten werden, daß die politische Stellung der Bürger im Staate eine eigene Anforderung an die Bildung derselben macht; aber dieß ist doch nur eine ganz untergeordnete Rücksicht für Abgrenzung und Ziel der Bürgerschule.

„Man hat das, woraus die Reformation ihren Ursprung genommen „hat, als allgemeine menschliche Bildung aufgestellt, und die alten Sprachen „allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen „und gesellschaftlichen Bildung gelegt, und so hat man einen dem Leben „nicht angemessenen Bildungstypus. Darum haben die, welche sich für „die höhern Gewerbe vorbereiten, nicht die Elemente der alten Sprachen, „sondern die Muttersprache und die Mathematik mit Inbegriff alles „Physikalischen zum Fundament der Bildung zu legen." (Dieß haben wir hier für diejenigen Herren Pädagogen hersetzen wollen, denen es beliebt hat, uns die Auctorität S.'s zu citiren.) Wenn wir nun nach dem Ziele der Bürgerschule fragen, so betrachtet S. wieder eben so inconsequent wie bei der Volksschule die künftige gesammte Lebensstellung — das Berufsleben — und findet folgenden Satz: „Wenn die Bildungs„anstalten für diese unsere mittlere Stufe zu einer glücklicheren Organi„sation gelangen und ihnen ihr Recht widerfährt, so wird der Staat „mit großem Vortheil einen großen Theil seiner administrativen Beamten „aus diesem Bildungskreise nehmen können, denn die noch immer über„wiegende Maxime, daß alle die in die Staatsverwaltung Eintretenden „die wissenschaftliche Laufbahn durchgemacht haben sollen, hat nur da„durch Befestigung bekommen, daß andere Bildungsanstalten zweckmäßiger „organisirt fehlten." Wir bemerken hiezu vorläufig, daß im Jahre 1850 Schleiermacher dieß nicht mehr würde geschrieben haben, daß er nicht

mehr so indirect den Bürgerschulen eine Befähigung für wissenschaftliche Studien abgesprochen und ihnen nicht mehr einen so materiellen Unterricht zugewiesen und ihre Zöglinge nicht von der Möglichkeit, zu den höhern Beamtenkreisen zu gelangen, ausgeschlossen haben würde. Diese ganze Ansicht hat die Schulentwickelung selbst überwunden. Wir möchten wohl wissen, wie S. jetzt geurtheilt haben würde, wenn er schon 1826 so urtheilen konnte. Wir müssen dieß Jahr ganz besonders hier urgiren wegen der vielen Freunde S.'s, die da zu vergessen scheinen, daß eben **nicht** eine Schleiermachersche Pädagogik, sondern das Leben die Schulen macht, und daß darum auch im Jahre 1850 nicht wahr zu sein braucht, was noch 1826 als wahr erscheinen konnte.

„In der Bürgerschule sind 2 **Hauptabtheilungen** zu unter„scheiden: die erste Abtheilung wird das enthalten, was sich am unmittel„barsten aus der Volksbildung als deren bloße Erweiterung entwickelt, „die höhere Abtheilung schließt das Fragmentarische möglichst aus, und „umfaßt die einzelnen Disciplinen in ihrem Zusammenhange, jede von „einem zusammenfassenden Principe behandelt." „Die erste Abtheilung „schließt für die ab, welche so früh als möglich zum Geschäftsleben über„zugehen genöthigt sind." Zunächst ist hier nicht klar, ob die beiden Abtheilungen in einem continuirlichen Zusammenhang des Unterrichtes fortschreitend oder ob die untere Abtheilung für sich bestehend gedacht wird. Vielleicht denkt er aber auch an das, was der Conferenz der Lehrer der höhern Schulen in Berlin vorgeschwebt hat, daß innerhalb des continuirlichen Fortschreitens zugleich doch ein Abschluß gewonnen werden solle auf einer mittlern Stufe. Wie dem nun aber auch sein möge, es hat mindestens S. nicht die Nothwendigkeit anders als aus dem praktischen Bedürfnisse her dargethan, und dieses praktische Bedürfniß ist durch eine gesunde **Mittelschule** und nur durch sie allein zu beseitigen. Um uns hier nicht weiter einzulassen, verweisen wir auf Tellkampf Jahresbericht der höhern Bürgerschule zu Hannover (s. Revue, Band XXII, Decemberheft 1849), der statt unsrer beweist, wie auch das praktische Bedürfniß nicht mit dem ausreicht, was S. fordert. „In jedem Kreise „könne zwar eine Bürgerschule der untern Stufe, aber nicht der höhern „Stufe, diese letztere aber in einem Bezirke sein." „Der Eintritt in die „niedere Stufe lasse den Uebergang in die obere wie auch in das Gym„nasium noch zu." „Gymnasium und höhere Bürgerschulen stehen paral„lel in Beziehung auf die Localität, und auch der Uebergang ist leicht „zu bewerkstelligen." „Es scheint zwar bedenklich, diejenigen, welche mit „einer Bildung in der höhern Bürgerschule zu der regierenden Classe „übergehen, von dem Betreiben der alten Sprachen ganz auszuschließen,

„dagegen einen andern Theil der Regierenden durch dieselben auszubilden; „indessen meint er, das sei nur ein Schein, da ein gründlicher Unter„richt in der comparativen Grammatik ein sehr allgemeines Bildungs„mittel sei, und — sollte ja noch die Kenntniß der alten Sprachen er„forderlich sein, so lasse sich derselbe leicht daran anknüpfen." Die Schwierigkeiten, die sich hier nun noch immer herausstellen, meint S. dadurch am besten gehoben: „wenn es sich ausführen ließe, daß die Jugend „außer denen, die schon früher aus der Volksschule und der niedern „Bürgerschule in die mechanische Gewerbsthätigkeit übergehen, gemein„schaftlich in der höhern Bürgerschule unterrichtet, und daß nach Voll„endung dieses Cyklus entschieden würde, welche in die Geschäftsthätig„keit übergehen könnten und welche für die wissenschaftliche Ausbildung „Fähigkeit und Neigung hätten." „Es würde so der Theil der Jugend, „welcher die wissenschaftliche Laufbahn durchmachen wolle, nachdem er „in Gemeinschaft mit den übrigen die Bildung der höhern Bürgerschule „genossen hätte, in besondern Anstalten, welche zwischen der höhern „Bürgerschule und der Universität liegen, für die Universität vorbereitet „werden." „Je gründlicher die allgemeine Bildung in der höhern Bürger„schule ertheilt worden wäre, desto weniger würde es der der Wissen„schaft sich weihenden Jugend an realen Vorkenntnissen fehlen, an welche „die speculative Bildung könnte angeknüpft werden; je abgekürzter die „Methode für die Tradition der Realkenntnisse und das Studium der „Sprachen wäre, desto leichter würden sich die Schüler die historische „und linguistische Vorbildung zu den Universitätsstudien aneignen." Hier zeigt sich nun, wie S. doch eigentlich den Unterricht ein wenig gar sehr material aufgefaßt hat. Eine Tradition von Realkenntnissen kann es freilich nur werden, wenn erst nach der höhern Bürgerschule die Sprachen erlernt werden sollen, und ein reines Sprachenlernen wird es werden, wenn noch eine höhere Bürgerschule voraufgegangen sein soll. So löscht er hier das Princip der Gymnasien gänzlich aus, die nicht durch Linguistik, sondern durch die Ideen des Alterthums vornehmlich bilden wollen; er löscht die höhern Bürgerschulen aus, wenn er meint, daß nur eine Tradition von Realkenntnissen in ihnen zu geben sei. Methode kann nicht die geistige Kraft der Jugend ersetzen, und wenn es denn doch einmal auf einen solchen Materialismus hinauslaufen soll mit dem Unterrichte, dann möchten sich doch erst wohl die Sprachen erlernen und dann erst eine Naturlehre verständlich machen lassen. Es dürften dann wirklich die eher Recht haben, welche zwischen Gymnasium und Universität eine realistische Classe setzen wollen. Man sieht wohl, mit welcher Vorliebe für die höhern Bürgerschulen gesprochen wird; aber man gesteht sich

auch, wie dieser ihr Freund ihr keinen großen Dienst erwiesen haben dürfte. Er hat freilich auch die Gymnasien mit seinen Principien auf eine gar niedrige Stufe gestellt, indessen ist beides eine nothwendige Consequenz aus der ganzen Auffassung des Schulwesens und der Schulbedeutung. Wenn man recht genau zusieht, so hält S. das Latein und Griechisch nur eben für einen Gegenstand, der um des künftigen Bedürfnisses willen nothwendig erscheint und für nichts weiter. Dieß zeigt eben recht, wie den Ideen nicht eine erziehende und bildende Macht in der gehörigen Weise zugestanden ist. Das mag nun freilich auch ein Abweisen der Prätensionen der Schulen sein, und mag so allerhand Illusionen hinwegnehmen, wird auch eine Warnungstafel für diejenigen sein, welche sich mit Schleiermacherscher Auctorität brüsten; aber Recht hat darum S. doch nicht. Schließlich erkennt man hier ein Suchen nach einem Untergymnasium und zwar merkwürdig genug in der ungeänderten und untangirten ersten Abtheilung der Bürgerschule; ebenso ein Suchen nach einer Art von Gesammtgymnasium, doch möchte das Schleiermachersche von allen projectiven dasjenige sein, welches heutzutage gewiß zu keiner Verwirklichung kommen wird, welches nach unserer Ansicht nie zu derselben gelangen kann, ohne alle und jede Vorbereitung für ein wahrhaft wissenschaftliches Leben im Keime zu ersticken und die Jugend geistig zu ruiniren.

Was den Unterricht anlangt, so ist es unmöglich, auf eine Kritik des Einzelnen und auch nur einzelner Lehrfächer einzugehen, wir dürften daran mancherlei auszusetzen haben. Es gilt hier nur den Principien. Schon der erste Satz: „Jede Wissenschaft und jede Kunst hat „ihre eigenthümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervor„geht, als aus dem Verhältniß des Lehrenden und Lernenden; die Di„daktik, die Methodik des Unterrichtes ist also weniger etwas für sich, „als ein Anhang zu den Wissenschaften und Künsten selbst, die mitgetheilt „werden sollen", unterliegt erheblichen Bedenken; in dieser Allgemeinheit ist er nur vom Universitätskatheder herab wahr. Uns ist wohl bekannt, wie manche Vertheidiger er hat; aber wir sehen auch die Vertheidiger desselben in der Praxis auf jedem Schritte dagegen verstoßen. Nicht die Wissenschaft ist maßgebend, nicht der Gegenstand, sondern das zu lehrende Subject und durchaus nichts weiter. Um des Menschen willen ist die Wissenschaft und Kunst, um der Jugend willen geschieht das Unterrichten

in beiden: der Lehrgegenstand ist nur das Stoffliche und hat auf die Unterrichtsform, die Methode, nicht mehr und nicht weniger Einfluß, als eben im chemischen Processe die in den Stoffen liegende Verwandtschaftskraft. Wahl des Stoffes, Auswahl aus einem bestimmten Gebiete, Anordnung des Ausgewählten, Analysis und Synthesis, Dogmatismus und Genesis &c., das sind lauter methodische Momente, welche nichts mit dem einzelnen Wissensgebiete zu thun haben, nicht von ihm aus, sondern von der Rücksicht auf das zu lehrende Subject her bestimmt werden. Wir sind der Meinung, daß der von S. ausgesprochene Satz als ein gar bequemes Beschwichtigungsmittel für die Pädagogen ein nicht geringer Hemmschuh für die Schulentwicklung geworden ist und nicht wenig dazu mitgewirkt hat, von dem künftigen Lehrer immer nur Wissenschaftlichkeit zu fordern und in den Schulen in lauter einzelnen Wissenschaften examiniren zu lassen, und darüber den Begriff einer allgemeinen geistigen oder harmonischen oder abgeschlossenen Bildung verloren gehen oder sie lächerlicher Weise gar in dem Wissen einzelner Gegenstände suchen zu lassen. Doch es ist das bei S. nicht so schlimm gemeint, denn nachdem er so einigermaßen das Methodeln abgefertigt hat, sucht er selber für die Volksschule ein Unterrichtsprincip und findet es in Folgendem: „1) Die ganze Reihe von Thätigkeiten ist so einzu„richten, daß Alles, was die Zeit erfüllt und als Aufgabe gestellt wird, „seine Befriedigung in sich selbst und in dem Zusammenhange mit dem „Vorhergegangenen trage. Die Cautel ist diese, daß der Jugend nichts „gegeben werde, was bloß für die Zukunft seinen Werth habe." Hiemit müssen wir nur noch zusammenstellen, was in Beziehung auf das Unterrichtsziel gesagt ist: „2) Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertig„keiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn „sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am End„puncte der Erziehung aufhört, Einfluß zu üben und nur in der Periode „der Erziehung, insofern diese nur ein Mittel ist zu dem weitern Leben, „seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes."

Um die Beurtheilung mit dem letztern Gedanken zu beginnen, bemerken wir noch, daß S. mit ihm gegen den sonst beliebten Satz, daß man etwas bloß um seines formalen Zweckes willen lehren dürfe, auftreten will. Er zeigt ganz richtig, daß ein solcher Satz für keinen Lehrgegenstand ein Beweis sei, so lange man nicht bewiesen habe, daß man mit keinem

andern Unterrichtsgegenstande denselben formalen Zweck erreichen könne, was schon nach der gemeinen Logik eine Unmöglichkeit sei. Möchten sich das doch einmal alle die Herren recht klar machen, welche heute so gar sehr gegen Untergymnasien und gegen höhere Bürgerschulen und deren Forderungen eifern. Es will S., wenn eine formale Bildung nach irgend einer Seite hin erreicht werden muß, diese an einem Unterrichtsgegenstande geübt wissen, der seine Bedeutung auch für das nachfolgende Leben hat. So sehr wahr dieß ist, und so sehr beherzigenswerth für Viele, die auf dem Felde der Pädagogik berufen und unberufen, verpflichtet und unverpflichtet mitreden: so müssen wir ihn doch nach einer Seite hin erweitern, wenn er nicht alles Schulwesen selbst aufheben soll. Es kann ja Niemand sagen, wozu dieser und jener Knabe noch im spätern Leben gelangen werde, und soll ihm die Schule nicht gleich eine enge und engste Lebenssphäre anweisen, so wird dessen noch gar viel sein, was im Leben möglicher Weise noch wirksam für den einen und den andern bleiben kann. Man wird also mit einem solchen Satze entweder sehr viel Lehrstoff oder auch gar wenig gewinnen, und als Princip hingestellt, umschließt er die beiden, wohl oft gehörten Sätze der Eltern: ein Kind kann nicht zu viel lernen, denn man kann nicht wissen, wozu es dieß oder das noch einmal braucht, und den andern Satz: mein Sohn mag von diesem oder jenem Unterrichtsgegenstande nichts lernen, denn er braucht es doch im Leben nicht, weil er ja nur dieses oder jenes werden soll. So müssen wir diesen Satz denn auch als einen principiellen entschieden ablehnen. Dazu streift er doch etwas gar sehr an das Nützlichkeitsprincip, das wir auf dem Felde der geistigen Bildung ungerne zulassen möchten, da es den Materialismus der Zeit nur noch mit einem Blendmantel der Bildung umhängt, und denselben sogar in einen heiligen Schein hüllt. Selbst für die niedrigste Dorfschule müssen wir einen solchen Satz entschieden zurückweisen, weil er nach unserer Ansicht, offen gestanden, eine Art Erniedrigung des Menschen in sich schließt.

Wenden wir uns nun zu dem ersten der beiden Sätze, so enthält auch er entschieden die wichtige Regel, daß die Jugend im Unterrichte und in seinen Uebungen eine Befriedigung finden müsse. Er enthält die Antwort auf die von S. an einer andern Stelle behandelte Frage, ob ein Moment dem andern geopfert werden dürfe, welche für die besondere Erziehung verneint wurde, sofern der Zögling, der eben von der Zukunft

nichts wisse, auch seine Zustimmung nicht geben könne. Wir halten nun eine solche Forderung für unausführbar und ganz unmöglich an allen denjenigen Stellen des Unterrichtes, wo ein neuer Gegenstand beginnt, ja wo ein neuer Begriff eingeführt wird, wo eine neue Art von Uebungen, welcher Art sie auch sein mögen, von den Schülern verlangt wird. Da giebt es oft gar kein Anknüpfen an ein Vorangegangenes, das man dem Schüler kann anschaulich machen, wie ja ein Schüler niemals, während er in der Schule ist, die Nothwendigkeit des Complexes von Lehrgegenständen, mit denen er beschäftigt wird, weder einsehen noch darnach fragen wird, sondern eben gläubig sich hierin seinen Führern überläßt. Man wird in allen diesen Fällen diese gläubige Hingabe der Schüler beanspruchen müssen, und sie wird eben allein die Zustimmung des Zöglings und zwar seine freie Zustimmung sein. Wenn es anders ist, dann steht es sehr schlecht um Schüler, Lehrer, Schule. Doch wir finden auch eine Art von Widerspruch zwischen dem ersten und zweiten Satze. Es soll nach dem zweiten nur lauter Solches gegeben werden im Unterrichte, was noch im weitern Leben seine Geltung hat und nichts, was nur für die Zeit des Unterrichtes gilt, und nach dem ersten soll nichts für die Zukunft dargeboten oder geübt werden. Demnach ist also auch dieser erste Satz wohl nicht in seiner ganzen Strenge zu verstehen. Ohnehin wird die Cautel, wenn sie in aller und jeder Beziehung aufrecht erhalten würde, ein Geschlecht heranbilden, welches nur immer in der Gegenwart und für sie lebte, welches für eine Zukunft kein Auge und für das Kommende kein Herz hätte, damit aber auch die bedeutungsvollsten Motive für ein wahrhaft ethisches Handeln verlieren würde. Strenge genommen und nach allen Seiten hin durchgeführt, dürfte eine solche Maxime ein Geschlecht heranbilden, welches das Christenthum zu verstehen und aufzunehmen unfähig geworden wäre, und es dürfte der Kirche mit sammt ihren Dienern schwer werden, ein Gegengewicht dagegen zu finden, stark genug, solche Einwirkung und solchen Erfolg aufzuheben.

So brechen wir hier ab und wollen nur noch aufzählen, wo wir im Einzelnen anderer Ansicht als S. sein dürfen. Wir rechnen dahin den ganzen Unterrichtsstoff in der Volksschule, dann die Behandlung der Mathematik und Physik in der Bürgerschule, die Behandlung der classischen Sprachen in den Gymnasien. Ebendahin rechnen wir aber auch

die Schleiermachersche Ansicht von der pädagogischen Strafe. Wir bemerken dabei nur noch zum Schlusse, daß da, wo wir selbst im Resultate mit ihm übereinstimmen, wir doch in den Motiven, wie es sich schon oben einige Male erwiesen hat, abweichen. Noch müssen wir ausdrücklich erwähnen, daß wir es absichtlich vermieden haben, wo es irgend um der Sache willen möglich war, auf das Politische einzugehen, obwohl fast in jedem Capitel dazu die Anreizung gegeben war; daß wir aber auch mit dieser Umgehung das politische Moment in der Erziehungslehre als ein durchaus untergeordnetes haben erklären wollen. Wer übrigens eine indirecte Widerlegung der Principien S.'s lesen will, den verweisen wir noch auf Ostermanns Pädagogische Randzeichnungen 1r Bd. Hannover 1850. Commissionsverlag von Rümpler, angezeigt in der Päd. Revue XXVI, März 1851.



